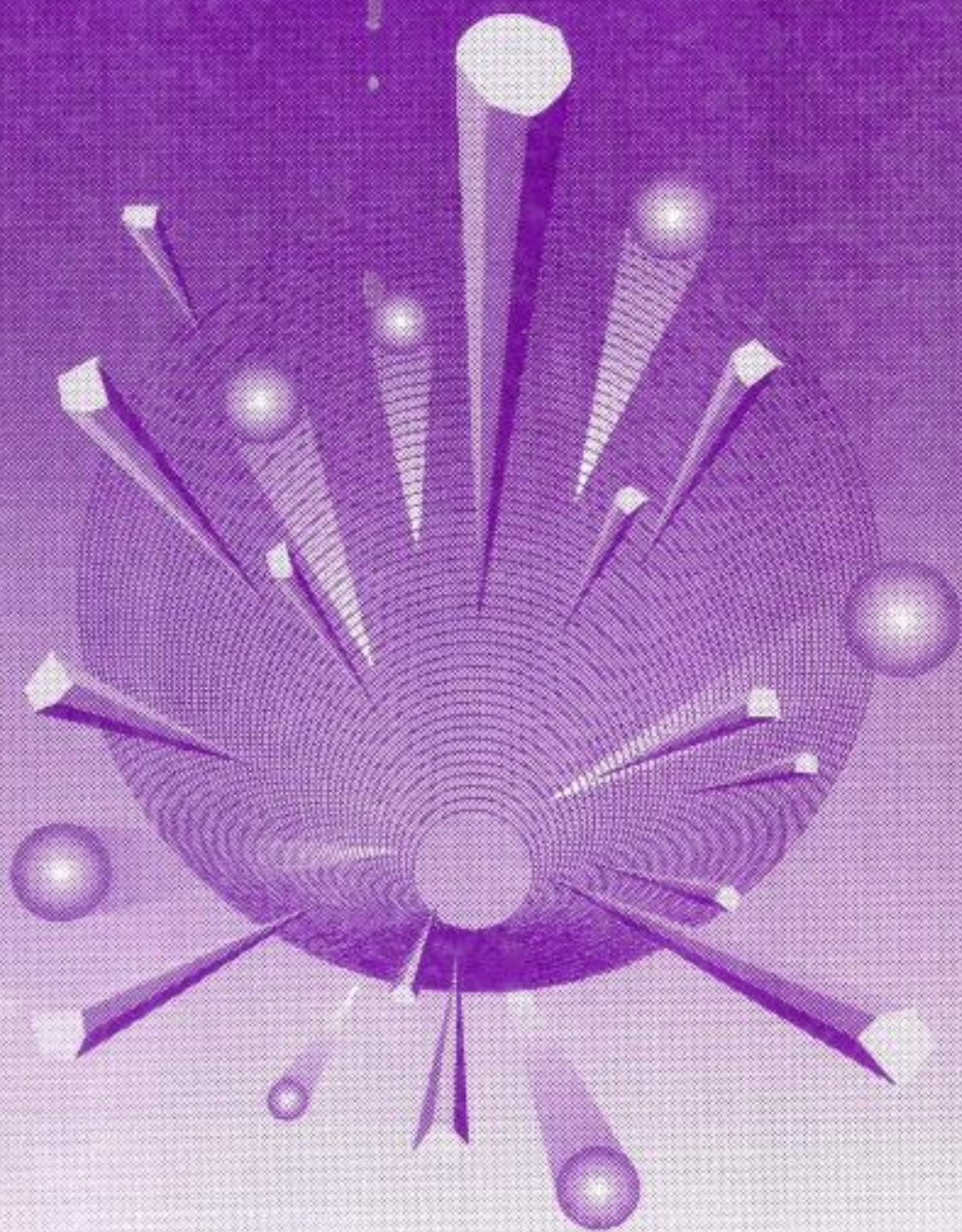


série acadêmica



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS

Nº 08



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Gilberto Pereira Lopes

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Prof. José Francisco Bernardes Veiga Silva

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Carlos de Aquino Pereira

COORDENAÇÃO GERAL DE GRADUAÇÃO

Profa. Elisabete Matallo M. de Pádua

1998

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
A AÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL COMO ELEMENTO CURRICULAR Profa. Márcia C. T. Gozzi.....	03
UM ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA, COMO ATIVIDADE CURRICULAR , SEGUNDO ESTUDANTES DE PSICOLOGIA <i>Profa. Isabel C. D. Bariani</i> Acadêmica Mariana Karina Dimázio.....	14
A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A REFLEXÃO E PARA A PESQUISA <i>Profa. Eliana Aparecida P. Costa.....</i>	24
O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - A EXPERIÊNCIA DAS 3 ^{as} SÉRIES DO CURSO DE PEDAGOGIA Profa. Edwiges Pereira R. Camargo.....	33
A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR VIVIDA NA PUC-CAMPINAS: ALTERAÇÕES VIABILIZADORAS <i>Profa. Marina de Macedo Arruda.....</i>	41

APRESENTAÇÃO

*"A prática de pensar a prática é a
melhor maneira de pensar certo"*
Paulo Freire

Este número de nossa revista apresenta cinco trabalhos, fruto de experiências de nossos docentes junto a seus alunos, que refletem um movimento importante, concreto, da comunidade PUC-Campinas, na construção de práticas pedagógicas condizentes com a concepção de currículo que vimos assumindo.

Embora sejam experiências realizadas em contextos de cursos diferentes, existe um elemento curricular unificador significativo entre elas, que é a tentativa de resgatar, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem e da prática pedagógica, a relação teoria/prática.

A professora Márcia C. T. Gozzi, da Faculdade de Educação Física, explora, no texto, as possibilidades de incorporação de experiências de trabalho dos alunos ao contexto curricular.

O texto da professora Isabel Cristina Did Bariani, professora do Instituto de Psicologia, relata uma experiência de iniciação científica como atividade curricular.

A trajetória e as alterações do estágio no contexto da proposta pedagógica da Faculdade de Educação são abordadas pelas professoras Eliana Aparecida Pires da Costa, Marina de Macedo Arruda e Edwiges Pereira Rosa Camargo.

Essas experiências, já divulgadas internamente no III Seminário sobre Currículo, realizado em agosto de 1997, estão agora também disponibilizadas para a comunidade externa.

*Professor Carlos de Aquino Pereira
Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos*

A AÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL COMO ELEMENTO CURRICULAR

Márcia C.T.Gozzi*

Decidi manter o título! Mas do que se trata? Na primeira leitura a pré-reflexão pode ser ampla ou reduzida, depende da experiência de quem o lê. Falo da experiência de leitura sobre o tema currículo, da vivência que adquiriu ou está adquirindo junto ao curso em que desempenha função acadêmica, se este está ou não ligado à uma ação pré-profissional. É claro que falo de um dos elementos curriculares de uma Universidade, no entanto parto de um ponto ou de um olhar que talvez não seja comum a todos na leitura sobre currículo. Olho a partir de uma experiência vivida e construída, ou melhor, em construção, na Faculdade de Educação Física, no curso de Licenciatura.

Se fizéssemos aqui um jogo com as palavras contidas no título deste trabalho e eu pudesse saber exatamente quais os pensamentos que elas, assim colocadas, desencadeiam em quem as lê, talvez não ficasse surpresa. Parece óbvio tratar-se de tema ligado à licenciatura e ao currículo, porém trata de algumas vivências e reflexões particulares em torno da preocupação de como o aluno universitário estabelece relações de aprendizagem a partir das relações de ensino e das próprias circunstâncias de seu cotidiano. Não vou citar os “conceitos” já institucionalizados de currículo, pois além de estar sendo certamente repetitiva, não conseguiria retratar a intenção de querer ser uma professora reflexiva, no contexto da pesquisa e investigação sobre o objeto de estudo e seu conteúdo e as relações com o cotidiano profissional. Desejo sim, e este é para mim o desafio, tornar estas palavras uma possível troca de vivências, se, neste momento, não imediata e recíproca, talvez, num outro momento de relações interpessoais ou interprofissionais, possível.

Não poderia continuar sem mencionar e reforçar positivamente os esforços da Vice-Reitoria Acadêmica, através de sua assessoria, para manter viva esta discussão sobre currículo na PUC -Campinas, através de

* Professora do Departamento Fundamentos Técnico Humanísticos da Educação Física - Puc-Campinas

seus Seminários sobre Currículo e de seus artigos publicados na Série Acadêmica. Foi aliás, a partir das discussões mais profundas sobre o tema, que pude, gradativamente, penetrar num espaço para muitos desconhecido ou ignorado, o universo pré-profissional no qual o aluno se insere ao longo da sua graduação, este, muitas vezes distante do seu dia a dia em sala de aula. Não me refiro aqui a totalidade dos alunos desta Universidade, faltam-me dados para qualquer afirmação, no entanto faço referência aos alunos da Graduação em Educação Física, são eles os sujeitos da minha investigação e são suas experiências vividas, o objeto do conhecimento.

É necessário ressaltar que parto de um conceito de currículo reflexivo relevante (Pérez-Gomes, 1992), que permite seguir uma lógica diferente: nem sempre o currículo é visível, palpável, e conscientemente ou não, ele está atrelado a um projeto. O que se espera do aluno ao final de um curso? Esta pergunta creio ser comum a todo e qualquer curso de graduação nesta ou noutra Universidade.

E a partir das respostas começa-se a conceber um currículo, sempre muito bem intencionado, visando um ensino de qualidade, uma boa preparação profissional, a coerência com o mercado de trabalho, a garantia do reconhecimento público, quer pelo seu enfoque político, econômico, tecnológico ou cultural, e o selo de garantia para o curso. Benedito *et ali*, em seus estudos sobre a formação universitária, nos aponta alguns dilemas da Universidade hoje, em relação à sua função ou às suas funções: ... “a universidade do saber convivendo diuturnamente com a universidade profissionalizante, a universidade adaptadora e a universidade reguladora de mercado” (1995, p. 29 -31).

A Universidade enfrenta uma crise de formação muito séria com base em fenômenos sociais que estão alterando sensivelmente as suas relações com a sociedade pós moderna neste final de século.

Apesar de parecerem tão distantes do universo universitário, fenômenos como os problemas ambientais, a crise do Estado de bem estar, a crise do sistema democrático formal, o envelhecimento da sociedade, o desemprego, o quarto mundo (bolsões de miséria e marginalidade), a importância da informação, a crise de valores, os problemas éticos na ciência e na tecnologia, as enfermidades sociais, como alguns exemplos, interferem de maneira até inconsciente na formação do ensino superior.

Ainda segundo Benedito, “A universidade não só deve adequar-se aos movimentos e oscilações do mercado, tal como defendem muitos responsáveis pela política universitária, como tem que aprender a olhar de outro modo a sua volta, a compreender e assimilar os novos fenômenos, a produzir respostas a estas mudanças, a preparar globalmente seus estudantes para as complexidades que lhes esperam, a situar-se como instituição líder produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadoras que se comprometam com a humanidade”(1995, p.26). Sem dúvida deve haver uma preocupação da Universidade em redefinir seus fins e suas funções, e isto deve ser feito sem perder a noção do nível de complexidade em que ela se encontra.

Se tomarmos a investigação, o ensino e o serviço como missões amplamente assumidas como pertencentes ao ensino superior, cada um deles se converte com o tempo em um conjunto elaborado e continuamente diferenciado de expectativas e tarefas, (Rothblatt e Wittrock, 1993)

Estas concepções vem ao encontro de uma busca, não só de referências conceituais, mas de querer romper com o tradicional, de vontade de tentar uma inovação curricular, não burocrática e institucional, ainda que isolada e individual, mas coerente com um processo de reestruturação, íntimo e pessoal, mas a partir de critérios sociais de reflexão.

Em outras palavras, uma iniciativa pessoal em meio a complexidade universitária pode ser um risco, um isolamento de atitudes que talvez não contribuam para transformações, porém se estiver mergulhada na realidade social compartilhada, talvez possa ser um aceno. O conhecimento que se constroe às margens da Universidade corre o risco de se consolidar mais rápido que o conhecimento produzido dentro dela. Este movimento “marginal” pode possibilitar uma idéia de ruptura e um novo pensar sobre currículo.

Nesta experiência, diante de um problema, ou melhor de uma situação problema e a partir dos fatos e da sua discussão, passa-se a reconstruir uma prática de ensino, antes desligada do contexto real do aluno, agora envolvendo-o cada vez mais, a partir do seu vivido, enquanto acumulador de experiências nos seus estágios de sobrevivência. Não acredito que seja possível ignorar totalmente o contexto do aluno, se este já está envolvido com o seu curso, no entanto há docentes que valorizam o

domínio do conteúdo como única fonte de preparo profissional. Ignoram o fato de que muitos alunos já estão envolvidos também numa atividade relacionada ao curso, muitos já desde o primeiro ano da graduação, sobretudo onde, através de seu empenho e produção pessoal, se insere muitas vezes a única forma de subsidiar seus estudos. O próprio Ministério da Educação tem constantemente se pronunciado preocupado com o produto conseqüente da Universidade e não com o processo. Numa descrição sumária sobre o conceito de conhecimento me envolvo com uma breve explanação de AmatuZZi, que observa “existir uma *dimensão passiva* na experiência de conhecer: o conhecedor recebe algo do conhecido, como algo que se imprime nele; e existir uma *dimensão ativa* na experiência: o conhecedor expressa algo dentro de si (concebe algo) ou manifesta algo que pressupõe essa concepção. Impressão (dimensão passiva) e expressão (dimensão ativa), formam como os dois lados da experiência, que sob este aspecto parece quase como uma *troca*” (A pesquisa fenomenológica e seus fundamentos, anotações de elaboração em curso..., 1998).

Já há algum tempo, sempre no início do ano letivo, faço um levantamento com os alunos sobre o que eles estão fazendo fora da graduação. Até 1991/92 era comum encontrar alunos trabalhadores, quase que a totalidade, no entanto uma minoria exercendo função já relacionada ao curso. Falta de oportunidade, insegurança diante do novo, mercado congestionado, eram alguns dos motivos citados como justificativa deste distanciamento entre o aprender e o fazer. A partir de 1995 comecei a sentir alterações neste quadro. Cada vez mais alunos chegando ao terceiro ano trabalhando na área. O que isto significa para o universo da Educação Física é que cada vez mais pessoas se envolvendo com o fazer, com o ensino, com treinamento, com supervisão, com recreação, já sendo remunerados para isso, no entanto ainda distantes do compreender este fazer, uma vez que as realidades, curso e cotidiano não são aproximados, a não ser em situações de emergências pessoais, que nem sempre são socializadas e discutidas. O que temos hoje são alunos engajados numa relação de produção, a qual eu chamo de pré-profissional. Insisto neste termo, uma vez que acredito que o profissional só o é, quando reconhecido legalmente para exercer sua profissão. O que não significa que a vivência adquirida anteriormente ao final do curso, seja ilegal. No entanto, cuidados

devem ser tomados sobretudo no campo da ética profissional. Foi a partir desta visão e quando comecei a trabalhar com a disciplina Métodos de Trabalho em Educação Física, a qual aborda a prática metodológica do ensino e do trabalho com motricidade humana, é que comecei a perceber que, poderia falar de métodos, de tendências e abordagens metodológicas, não só a partir de conceitos teóricos, mas também a partir da prática, mas de uma prática que fosse relevante e reflexiva para o aluno, a sua prática construída todos os dias do seu vivido, da sua experiência fora do ambiente universitário de sala de aula. Tomar viva a relação conhecido e conhecedor. O propósito inicial era colocar uma situação real, problema, aos alunos, e a partir dos fatos e da discussão, construir ou reconstruir os princípios básicos teóricos. Não mais só informar, mas compreender o fazer a partir de um fazer real, agora socializado, não numa análise reducionista do certo e do errado, mas numa análise profunda conceitual prático.

Aprender a aprender, aprender fazendo. Tendo a teoria como matriz, porém reconstruindo a teoria, não uma prática planejada pelo professor, mas a prática vivenciada, construída às margens da Universidade. Vivendo em plena era do conhecimento, reconhecidamente como o poder desta sociedade pós-moderna, não se pode ignorar as suas fontes, estejam elas dentro ou fora da Universidade. É a vivência do aluno fora da sala de aula não pode ser ignorada pelo professor; ela é a troca real, viva, fonte de alimentação da investigação e da pesquisa, constante impulso na capacitação deste professor, pois a partir desta vivência compartilhada com colegas e professores, o aluno que já exerce sua profissão sente-se mais seguro e amparado pôr pessoas as quais ele confia, e o professor sente-se engajado no real, no “lá fora”, que tanto usa na sua retórica mas que muitas vezes nem imagina o que seja. É fato que muitos professores nunca deram aulas além dos muros da Universidade e nem sempre acompanham tão rápido as mudanças na área, principalmente se não estão envolvidos em comportamento de pesquisa.

Lembro-me perfeitamente da minha experiência pré-profissional, que talvez tenha sido o início deste processo de reflexão, o qual tento transformar em método de trabalho. Quando ingressei na graduação, tinha bolsa de estudos pela Prefeitura Municipal de Campinas onde, por ser atleta e em troca do custeio dos meus estudos, daria aulas de basquetebol

em praças de esportes. O departamento de esportes na época tinha como objetivo a prática do esporte competitivo. E lá fui eu com o seguinte raciocínio: se eu sei jogar, saberei ensinar alguém a jogar! Não vai ser difícil!

E pude me deparar com a realidade de que, executar um gesto, praticar um esporte é algo totalmente diferente de ensinar este mesmo gesto, ou levar alguém a ter o mesmo entusiasmo que você. No início me senti totalmente desamparada, porém esperançosa, já que estava no curso de Educação Física e com certeza alguém iria me ajudar. A minha decepção foi grande pois para muitos professores na época, aquele raciocínio simplista, até ingênuo, que consistia no “demonstre! seu aluno verá e a partir daí, aprenderá”, era de fato comum. E eu sentia na pele, todos os dias, que não era bem assim. Sem dúvidas o currículo na época era uma camisa de força. Você não tinha nada a não ser aquela grade curricular fechada, intransponível, cega para os problemas do dia a dia e lhe dizendo que a sua função só teria sentido se seu aluno estivesse dentro da escola e cursando a partir da quinta série, ou seja, antes dos onze anos de idade, e fora da escola, a Educação Física não existia. Como este problema não era só meu, minha turma era composta de muitos atletas subsidiados pela Prefeitura, todos passavam pelo mesmo problema. Hoje penso no quanto teria sido mais rico o nosso curso, se tivéssemos discutido, apresentado estes problemas concretos e compartilhado as soluções. Minha etapa universitária foi muito profissional, quase nada estudantil. Já no segundo ano tinha carteira profissional assinada e aulas atribuídas em pré-escolas e algumas monitorias, no terceiro ano este ritmo aumentou.

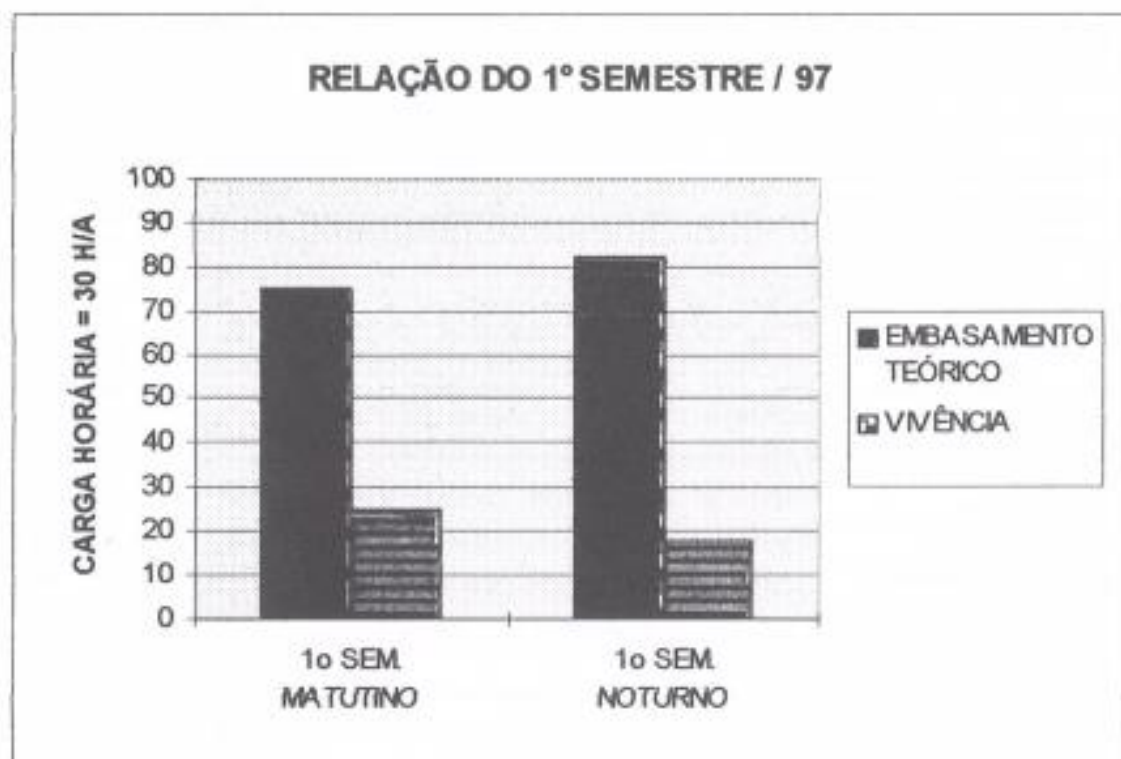
Foi intenso e muito gratificante, desde então estudar e pesquisar foi vital. Hoje posso ver esta experiência se repetir diante de meus alunos com contornos diferentes, porém, com a mesma sensação de satisfação por estar na área, mas também a sensação de desamparo e o mesmo pedido de socorro. Sempre me senti na obrigação de desenvolver alguma estratégia para auxiliar os alunos que uma ora ou outra acabam passando pelo mesmo processo, não numa atitude paternalista, mas numa atitude facilitadora que impulsione este aluno a romper com a estrutura rígida de seu currículo, por mais atualizado que este seja. Convém lembrar que romper com o paradigma da fragmentação não é tarefa fácil pois esta se apresenta em todos os níveis do conhecimento.

Estou muito inclinada a pensar que a experiência pré-profissional, seja ela qual for, deve ter um lugar garantido no curso, ela é uma realidade. A grande maioria dos alunos já trabalha na área, muitos já no primeiro ano e precisam de orientação específica, além do conteúdo mínimo, além do que o curso oferece de infra-estrutura. Esta experiência tem sido muito significativa para mim e tenho certeza que para os alunos também. É gratificante ver o orgulho que eles tem de mostrar o que estão fazendo. Se está certo ou errado, não é o que importa no momento. O que importa é a discussão, a reflexão a partir do concreto e a partir da conclusão. O conceito é explorado com a vivência. Vejo nesta experiência uma alteração significativa da relação ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno. Há uma apreensão da realidade tanto pelo estudante quanto pelo professor. Demonstrando, analisando, conceituando, discutindo e refletindo sobre sua prática, o aluno percebe a diferença entre reproduzir e produzir conhecimento; com embasamento teórico, mantém uma atitude reflexiva sobre sua prática e sobre a prática dos outros. Há uma melhor compreensão dos problemas do cotidiano.

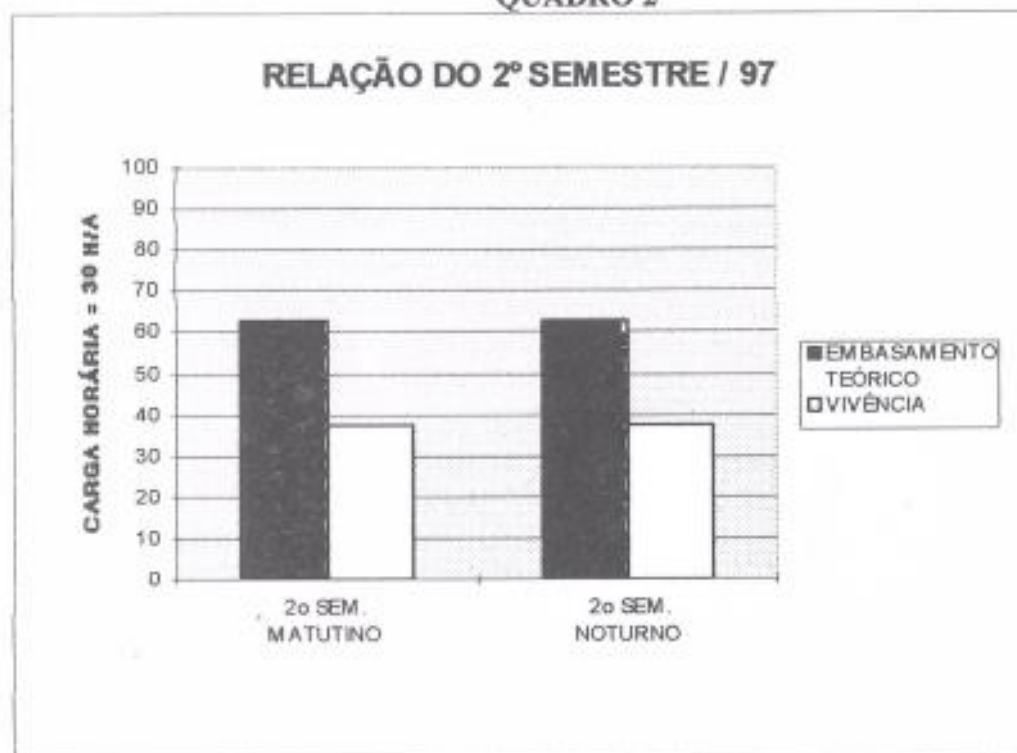
Esta experiência ainda está se concretizando e com certeza terá novos rumos a cada ano, aperfeiçoando-se estrategicamente. Sei que estou trilhando caminho inverso ao constructo natural do conhecimento, estou partindo dos dados para buscar uma teoria, e avalio os riscos desta aventura científica. Poderemos ver a seguir, nos quadros 1 e 2, as relações de aulas teóricas e vivências práticas dos alunos no ano de 1997, na disciplina MeTEF (Métodos de Trabalho em Educação Física), em relação ao primeiro e segundo semestres respectivamente, e no quadro 3, a relação anual prevista nos períodos diurno e noturno nesta mesma disciplina.

Em relação a 1998, pretende-se modificar as relações anteriores em função não só de um aprimoramento da metodologia de trabalho em sala de aula, mas também em função do número de alunos envolvidos numa ação pré-profissional. Podemos ver no gráfico 1 e 2, até o momento, o registro das seguintes porcentagens de alunos trabalhando na área e matriculados na disciplina MeTEF:

QUADRO 1



QUADRO 2



QUADRO 3

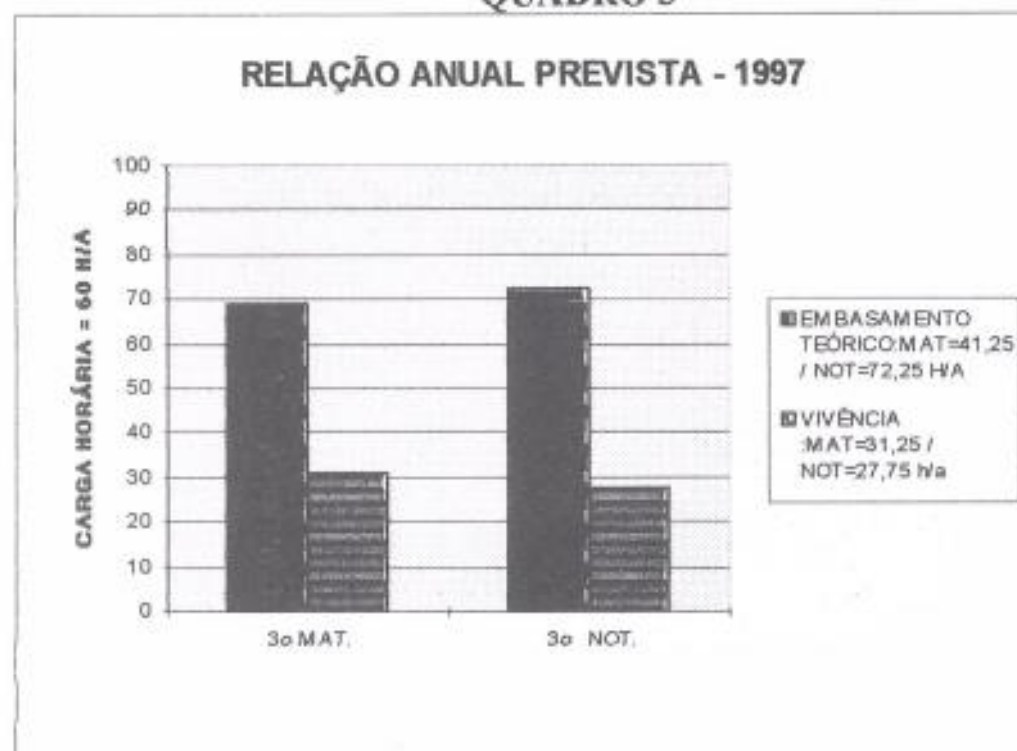
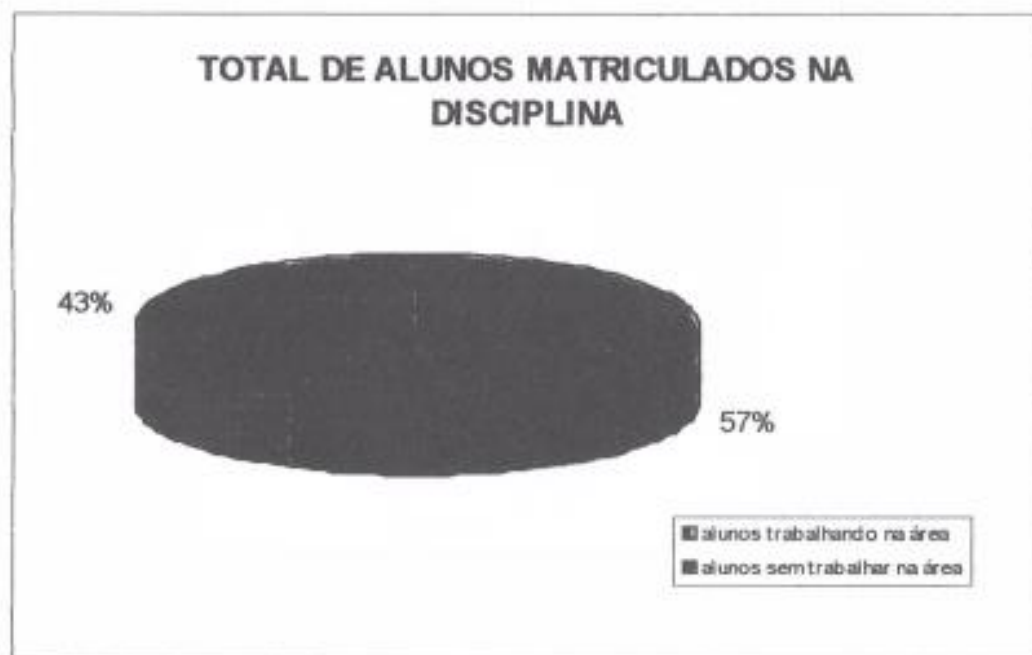


Gráfico 1 - PERÍODO MATUTINO**Gráfico 2 - PERÍODO NOTURNO**

A partir deste levantamento inicial, está sendo feita uma distribuição do conteúdo teórico previsto na disciplina, adequando-se às atividades exercidas pelos alunos, que serão compartilhadas na tentativa de atingir os objetivos expostos e com isso melhorar a relação de comunicação dentro e fora da Universidade. O cotidiano da sala de aula e o cotidiano pré-profissional se aproximam para embasar sua formação e isto faz com que o professor avalie mais próximo da realidade, perceba as diferenças, melhore as relações interpessoais e permita ser, a vivência do aluno, um elemento curricular de reestruturação de seu próprio conteúdo e de sua metodologia de ensino. Afinal o "mais fundamental dos mandamentos pedagógicos é aprender fazendo, pensando, discutindo e aplicando".*

BIBLIOGRAFIA

- AMATUZZI, M.M. **A Pesquisa Fenomenológica e seus fundamentos: teoria e prática.** anotações em elaboração de curso PUC-Campinas, 1988.
- BENEDITO, V.A. et al. **La formación universitária a debate.** Universitat de Barcelona, Barcelona, 1995.
- CUNHA, M.I. **Série Acadêmica. Implicações da Estrutura Político Estrutural das Carreiras Profissionais nos Currículos da Universidade.** PUC-Campinas, 1995, p.03/21.
- PEREZ-GOMES, A. **O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo.** in Nóvoa, A. Os professores e sua formação, Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- MAGNANI, M. do R.M. **Formação de professores: currículo como forma de apresentação de um projeto.** S P, FDE-Série Idéias, 26, p.161-173, 1995.
- PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo, Cad. Pesq., n.94, p.58-73, 1995.
- RODRIGUES, A.A.M. et al. **Um novo rumo para as licenciaturas,** Educ.Bras. Brasília, 16 (32): 245-265, 1º sem. 1994.
- ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. **La Universidad europea y americana desde 1800.** Colecion Educacion y conocimiento. Pomares-Corredor SA Barcelona, 1996.
- SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** in Nóvoa A. Os professores e sua formação, Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- VEIGA-NETO, A.J. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade,** São Paulo FDE-Série Idéias, 26, p.67-85, 1995.

* Educ. Bras. Bras. 16(32): 245-265, 1994

UM ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA, COMO ATIVIDADE CURRICULAR, SEGUNDO ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

* Isabel Cristina Dib Bariani

** Mariana Karina Dimázio

Os anos 90 têm sido caracterizados como a “Década da Iniciação Científica” e parece haver acordo na literatura que a iniciação científica (IC) é um caminho para a independência intelectual, pois contribui para o desenvolvimento de uma atitude criativa de curiosidade, de um raciocínio mais crítico e da autonomia, e dela pode emergir a vocação de cientista. Entretanto, investigações sobre esse assunto não são numerosas no Brasil.

Assim, nos últimos anos temos nos interessado e dedicado à investigações sobre o desenvolvimento da atividade de pesquisa por universitários, tanto realizada junto aos programas oficiais de iniciação científica, como enquanto atividade curricular - o que é o caso do presente estudo.

Antes de iniciar a apresentação desta pesquisa, faz-se necessário alguns esclarecimentos sobre a estrutura do curso em que foi realizada - o Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), SP, ou mais especificamente, sobre as disciplinas que compõem a área de pesquisa no seu currículo.

Na 1ª série há uma disciplina teórica, Introdução à Metodologia Científica em Psicologia, cujo propósito é introduzir conceitos de metodologia e propiciar conhecimentos e experiência instrumental em recursos metodológicos (como resumo, fichamento e resenha); na 2ª série há uma disciplina teórico-prática, Métodos de Pesquisa em Psicologia, na qual são abordados tópicos teóricos sobre metodologia de pesquisa e os alunos devem elaborar um projeto de pesquisa; na 3ª série, a disciplina Pesquisa em Psicologia é prática e tem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas e a comunicação das mesmas.

* Professora do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

** Bolsista de IC - CEAP - PUC-Campinas

Esta disposição das disciplinas da área de pesquisa começou a vigorar a partir de 1994, quando se deu o início da implantação de um currículo reestruturado.

Neste contexto, este estudo teve como **objetivo** o acompanhamento de estudantes do referido curso, quanto a alguns aspectos da iniciação científica, realizada como atividade curricular. Ou seja, pretendeu identificar as suas experiências em pesquisa e as condições em que ocorreram; descrever o desenvolvimento de habilidades para leitura de artigos de pesquisa e para a realização de pesquisas científicas, a importância atribuída a esta atividade e como é conceituada.

Método

Amostragens de 36 estudantes do Curso de Psicologia (em torno de 32% do total de cada série), foram submetidas a três coletas de dados, através de um instrumento impresso, com 09 questões fechadas e abertas. As duas primeiras coletas de dados ocorreram em 1995, no primeiro e último dias de aula, junto a estudantes da 2ª série. A terceira, se deu no final de 1996, com alunos da 3ª série.

A seleção dos informantes se deu aleatoriamente, após a aplicação do questionário em suas próprias classes.

Resultados

Os dados foram tratados quantitativa e qualitativamente e neste artigo estaremos apresentando os que consideramos mais relevantes para o momento.

1) Experiência em pesquisa científica

Observa-se na Tabela 1 que apenas 27% dos estudantes tinham a experiência de pesquisar antes da exigência curricular.

Tabela 1: Porcentagem de alunos que participaram / realizaram alguma pesquisa.

<i>Experiência</i>	<i>1ª Aplicação</i>	<i>2ª Aplicação</i>	<i>3ª Aplicação</i>
Sim	27%	63%	100%
Não	73%	37%	00

A Tabela 2 confirma este fato ao revelar que a grande maioria dos alunos tinham suas experiências em pesquisa nas disciplinas destinadas a esse fim, ou seja, ao elaborarem o projeto de pesquisa na 2ª série, ou ao desenvolverem o projeto na 3ª série. Eram poucos os estudantes que o faziam em outras condições, o que indica ser esta exigência curricular quase que a forma exclusiva de os universitários praticarem esta atividade e talvez se interessarem por ela.

Convém destacar que no estudo de Azzi (1993), os entrevistados, já graduados em Psicologia, foram específicos ao afirmar que foram despertados para a pesquisa durante a graduação, em função de determinadas disciplinas, ou professores.

É curioso notar que embora todos estivessem elaborando um projeto de pesquisa na 2ª série e desenvolvendo uma investigação na 3ª série, estas atividades não foram indicadas como uma experiência em pesquisa científica por todos os estudantes.

Tabela 2: Frequência das condições em que ocorreram as experiências em pesquisa.

<i>Condições da experiência em pesquisa</i>	<i>1ª N= 10</i>	<i>2ª N= 30</i>	<i>3ª N= 36</i>
Sujeito de pesquisa	-	03	-
Auxiliar de pesquisa	01	-	-
Bolsista de IC	01	01	02
Durante a vida acadêmica	04	05	06
Projeto elaborado na disciplina de pesquisa	-	19	-
Na disciplina de pesquisa	-	-	25
Na disciplina Psicologia Social	-	01	04
Coleta de dados em curso técnico	01	-	-
Em outro curso superior	02	-	01
Monografia de conclusão de curso	01	-	-
Em curso de pós-graduação	-	01	-

2) *Leitura de artigos de pesquisa*

A leitura de artigos de pesquisa reveste-se de importância, não só por se acreditar ser este um dos caminhos para se aprender a fazer pesquisas, como também e talvez principalmente, devido à necessidade de se preparar o “consumidor” de pesquisas, habilitado a tecer críticas teóricas e metodológicas às publicações consultadas, para o aprimoramento profissional.

Pode ser verificado, na Tabela 3, o crescente contato do aluno com artigos de pesquisas, conforme ocorre a construção do projeto da sua própria pesquisa. Isto parece promover um maior interesse, valorização e compreensão dos relatos de pesquisa, conforme é mostrado na Tabela 4.

Tabela 3: Frequência e porcentagem de realização de leitura de artigo de pesquisa.

<i>Leitura</i>	<i>1ª Aplicação</i>	<i>2ª Aplicação</i>	<i>3ª Aplicação</i>
Sim	17 (47%)	35 (97%)	35 (97%)
Não	19 (53%)	01 (3%)	01 (3%)

Tabela 4: Porcentagem das opiniões sobre os artigos de pesquisa lidos.

<i>Opiniões sobre os artigos</i>	<i>1ª</i>		<i>2ª</i>		<i>3ª</i>	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Compreendeu o texto	87%	13 %	97%	3%	100%	00
Achou agradável lê-lo	56%	44 %	82%	18 %	76%	24 %
Achou o conteúdo interessante	81%	19 %	82%	18 %	91%	9%
Propiciou aprendizagem	94%	6%	100%	00	100%	00

Os informantes também demonstraram que as dificuldades inicialmente encontradas para a leitura desse tipo de artigo diminuíram com a prática, o que pode ser constatado na Tabela 5.

Tabela 5: Frequência em que tiveram dificuldades nas leituras de artigos de pesquisa.

<i>Dificuldades</i>	<i>1ª Aplicação</i>	<i>2ª Aplicação</i>	<i>3ª Aplicação</i>
Sim	8	1	4
Mais ou menos	2	12	9
Não	6	19	20

As justificativas apresentadas para as dificuldades nas leituras de artigos de pesquisa, na primeira coleta de dados, referem-se à falta de hábito de leitura deste tipo de texto, desconhecimento do vocabulário técnico, pouco conhecimento teórico, entendimento da construção do instrumento e da interpretação dos gráficos e dos dados em geral.

Na segunda coleta de dados, os estudantes indicaram ter encontrado dificuldades nas primeiras leituras, devido aos termos técnicos e compreensão da metodologia. Porém, salientam que estas dificuldades foram superadas após discussões e assistência do professor.

Na última coleta de dados, tais dificuldades dizem respeito a linguagem técnica, entendimento da análise estatística e a textos mal escritos - o que denota a capacidade de ler criticamente.

Os termos técnicos aparecem como dificultadores nos três momentos de coleta de dados, sugerindo que precisam ser melhor identificados para posterior intervenção dos docentes responsáveis pelas disciplinas de pesquisa, no sentido de eliminar esta dificuldade.

3) Considerações sobre o pesquisar

Resultados interessantes foram obtidos quando solicitou-se aos alunos que avaliassem seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, pois, de um modo geral, os que tinham mais tempo de experiência nesta atividade o fizeram menos favoravelmente do que os com menos experiência (Tabela 6).

Foram obtidos resultados semelhantes em outra investigação (Bariani, 1995), o que leva a supor que quanto mais os alunos se dedicam à atividade de pesquisa, mais descobrem que têm muito a aprender sobre ela. Porém, deve ser destacado que a iniciação científica realizada como

atividade curricular mostra-se eficaz, pois os alunos indicaram ter conhecimento sobre o processo do pesquisar (diferentemente do que foi constatado no estudo de Moura, Bosco, Diniz e Santos, 1993).

Tabela 6: Médias das respostas dos informantes, de 1 (insuficiente) a 5 (suficiente), conforme consideravam seus conhecimento para começar uma pesquisa.

<i>Conhecimentos para pesquisar</i>	1ª	2ª	3ª
Realizar a pesquisa científica	1,86	3,14	3,61
Planejar a pesquisa psicológica	1,78	3,33	3,28
Elaborar a introdução teórica da pesquisa	2,11	4,08	3,61
<i>Formular o problema de pesquisa</i>	2,31	4,22	3,89
Estabelecer a hipótese da pesquisa	2,19	3,89	3,81
Escolher o método científico	2,06	3,61	3,50
Escolher o delineamento da pesquisa	1,75	3,11	3,11
Decidir sobre as formas de coletar os dados	2,53	3,72	3,72
Elaborar os instrumentos de coleta de dados	2,19	3,50	3,31
Planejar as formas de análise dos dados	2,06	2,92	3,08
Fazer a revisão bibliográfica	2,86	4,03	3,83
Cuidar das questões éticas da pesquisa psicológica	2,47	3,81	3,72

A Tabela 7 mostra que o pico de dificuldades diante do pesquisar se deu no mesmo momento em que acreditavam ter mais conhecimento para realizá-la, ou seja, ao término da 2ª série. Verifica-se que nas três coletas de dados que embora tenham indicado ser o pesquisar uma atividade difícil, trabalhosa e até um pouco chata, também a consideraram interessante, desafiadora e importante.

À exemplo do obtido em outros estudos (Bariani, 1995 e Bariani e Dimárzio, 1997), para os universitários, fazer pesquisa científica colaborar substancialmente para a vida acadêmica e para a formação profissional.

Tabela 7: Médias das respostas dos informantes, de 1(pouco) a 5(muito), sobre o que consideravam fazer pesquisa científica.

<i>Fazer pesquisa</i>	1ª	2ª	3ª
Contribui para a formação profissional	4,77	4,42	4,39
É interessante	4,03	3,94	3,78
É trabalhoso	4,38	4,81	4,61
É difícil	3,77	4,03	3,61
É desafiador	4,03	4,36	4,19
Contribui para a vida acadêmica	4,6	4,42	4,31
É importante	4,69	4,66	4,31
É chato	3,03	2,94	2,86

4) “Fazer pesquisa é...”

O pesquisar, desenvolvido como atividade curricular, contribui para a mudança de perspectiva do aluno sobre esta atividade, no que diz respeito à concepção e significado atribuídos à mesma.

Mediante a questão “Fazer pesquisa é...”, 20% dos informantes da primeira coleta de dados não responderam. A maioria das respostas (cerca de 33%) referiram-se a: investigar, analisar, estudar ou aprofundar o conhecimento sobre um assunto. É considerada uma atividade importante e estimulante por 17% dos alunos desta amostra e trata-se de coleta de dados para 17%. Ou seja, parece que no início da 2ª série, os estudantes compreendiam o pesquisar de uma forma superficial e limitada, como é exemplificado nas seguintes respostas:

“Ler textos em busca de informações e dados que possam ser usados para que a pesquisa ocorra de forma correta.”

“Coletar dados com o objetivo de conhecer ao máximo o objeto de estudo.”

Na segunda coleta de dados, os estudantes indicaram um conhecimento técnico sobre o assunto, pois muitos descreveram as etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, salientando a necessidade de uma metodologia apropriada (53%). Mais da metade dos informantes (53%) também apresentaram respostas entendendo o pesquisar como aprendizagem, aprofundamento de um conhecimento e busca de

novos conhecimentos. Ainda apontaram o fato de a pesquisa gerar benefícios para a sociedade (17%). As frases a seguir denotam uma concepção mais elaborada sobre pesquisar:

“Aprofundar um conhecimento, estudá-lo melhor, desenvolvê-lo e redescobri-lo.”

“É trabalhar de forma sistemática, consistente, ‘paciente’, com metodologia adequada, com firmeza e humildade. Contribui para aumentar o conhecimento

Para 56% dos estudantes que compuseram a terceira amostra, fazer pesquisa foi considerada como interessante, importante, desafiadora e gratificante. Indicaram que o pesquisar aprofunda um conhecimento e busca novos conhecimentos (28%); contribui para a formação acadêmica e profissional (11%); e gera benefícios para a sociedade (11%).

“Busca de novos conhecimentos, para que estes possam ter aplicabilidade prática, facilitando, posteriormente, o trabalho que envolve estes conhecimentos.”

“Muito interessante. Propicia motivação para a busca de conhecimentos. É uma oportunidade de realização pessoal: buscar sozinho a realização de um estudo.”

Convém esclarecer que quando estes últimos dados foram coletados, todos os estudantes já haviam concluído os seus estudos e realizado a apresentação dos mesmos em um evento científico interno, promovido pelo próprio curso. Assim, a gratificação resultante da capacidade de produzir conhecimento era muito presente.

Observou-se que ao final da 3ª série os alunos não estavam muito preocupados em dar respostas que demonstrassem seus conhecimentos técnicos sobre o processo de pesquisar, conforme aconteceu ao término da 2ª série.

No estudo de Moura, Bosco, Diniz e Santos (1993), também realizado com estudantes de Psicologia, as autoras encontraram uma

concepção de pesquisa idealizada, desconhecimento sobre técnicas e etapas da pesquisa e falta de interesse pela atividade.

Parece que ao contrário do que foi obtido na investigação destas autoras, realizada em outro curso, ou no estudo de Natário (1994), desenvolvido no mesmo curso da presente pesquisa antes da reestruturação curricular, os resultados aqui apresentados sugerem que os alunos não só conceituaram apropriadamente o pesquisar, como demonstraram ter interesse e uma compreensão crítica sobre esta atividade.

Considerações finais

Os resultados deste estudo indicam que a grande maioria dos estudantes do Curso de Psicologia têm as suas primeiras experiências de pesquisa científica enquanto atividades curriculares. Nestas atividades, também iniciam o caminho no sentido de habilitarem-se para a leitura de artigos de pesquisa e para a realização autônoma de estudos científicos, assim como ampliam o conceito que têm de pesquisa.

Considerando a pesquisa um instrumento educativo, pois leva o estudante a lidar com o processo de conhecer e não apenas com o produto desse processo (Almeida, 1995), conclui-se que a iniciação científica, desenvolvida como atividade curricular, é um investimento frutífero para a formação ampla do estudante universitário

Assim, entende-se que o pesquisar deveria ser um objetivo educacional básico para universitários, com função formativa, como alicerce e não como luxo (Ades, 1981).

Deveria ser compromisso do ensino superior oferecer uma sólida preparação científica aos seus alunos, habilitando-os a estudar cientificamente a sua realidade, como alunos, como futuros profissionais e como cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

- ADES, C. (1981). Treino em Pesquisa, Treino em Compreensão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1 (1): 107-140.
- ALMEIDA, L. M. do A C. (1995). Sobre a Iniciação Científica, ou sobre a Difícil Tarefa de Formar Profissionais Críticos e Autônomos. *Anais do I Encontro de Iniciação Científica da USF*, Universidade São Francisco.
- AZZI, R. G. (1993). *Pesquisa em Educação e Psicologia: Identificação de Condições que Favorecem sua Ocorrência na Universidade*. Tese de Doutorado, FE, UNICAMP.
- BARIANI, I. C. D. (1995). Um Estudo Exploratório sobre os Motivos e os Significados Associados à Prática da Pesquisa por Universitários. *Estudos de Psicologia*, 12 (1), 57-63.
- BARIANI, I. C. D. e DIMÁRZIO, M. K. (1997). Perspectivas da Iniciação Científica por Estudantes Bolsistas de IC. *VI Encontro de Pesquisadores*, PUC-Campinas.
- MOURA, M. L. S. de; BOSCO, E.; DINIZ, L. F.; e SANTOS, T. G. (1993). A Pesquisa em Psicologia e o Aluno de Graduação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 6 (1/2), 17-38.
- NATÁRIO, E. G. (1994). *Atividade de Pesquisa em Psicologia, Segundo a Perspectiva dos Estudantes*. Dissertação de Mestrado, IP. PUC-CAMPINAS.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A REFLEXÃO E PARA A PESQUISA¹

Eliana Aparecida Pires da Costa²

Objetivamos neste trabalho explicitar as bases teóricas de experiências vividas num projeto de trabalho construído no cotidiano da formação de educadores, cujo primordial eixo foi o empenho coletivo de um grupo de professores no Curso de Pedagogia.

Nossa idéia de socializarmos este momento do projeto em construção, apresentando nossa proposta, a qual contém, inegavelmente um caráter de pesquisa que realizamos coletivamente, é fundado na ousadia dos quem tem a inquietação de querer avançar e entendem que isso é propiciado na ampliação do debate, mesmo que ainda em início de formulação teórica.

Assim, apresentamos as bases conceituais de nossa prática a partir das seguintes assertivas:

1. **Pesquisa** na formação de educadores representa uma dimensão necessária e possível, na qual, em diferentes níveis de elaboração teórica, o graduando vai construindo soluções criativas aos problemas do cotidiano pedagógico, confrontando a vontade de transformar e a realidade. Espera-se assim, uma reconstrução das práticas pedagógicas num conhecimento do que existe e do que pode ser transformado, por uma intervenção intencional e refletida. A formação do educador articulada na pesquisa tende a viabilizar um conhecimento contextualizado, reflexivo e crítico, solidamente construído. Entendemos que é fundamental a formação do pesquisador já na graduação, considerando que há níveis diferenciados de exigências e de proposições.

2. **Reflexão** na formação do educador representa a dimensão constante do trabalho, quer na sala de aula, quer nos grupos decorrentes dos trabalhos ali desenvolvidos. Envolve uma atitude constante de trazer para os espaços

¹ Este trabalho também integra painel do IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - maio/1998.

² Docente da Faculdade de Educação PUC-Campinas. Doutoranda em Psicologia de Educação - UNICAMP.

coletivos momentos de problematização e aprofundamento acerca do que foi vivenciado. Pressupõe inquietações, estudos, buscas teóricas, retomadas, registros, produções teóricas e sistematizações, experiências vitais aos educadores que se dispõem a uma prática pedagógica emancipatória.

3. **Interdisciplinaridade** na formação do educador aqui adotada significa a busca da superação da fragmentação voltando a atividade investigativa formativa, bem como as proposições teóricas, às ações emergentes do cotidiano, como um todo indissociável. Assim interdisciplinaridade não será justaposição de disciplinas que relacionam-se ao mesmo objeto, mas sim a dimensão da *práxis* que implementa diretrizes de ação coletivizadas, constituindo-se um conhecimento que emerge do ato pedagógico como um todo.

Estes são os principais conceitos a serem abordados neste trabalho na sua dimensão epistemológica, histórico-social e político-pedagógica.

Vimos se constituírem como preocupação constante em nosso trabalho no Curso de formação de educadores a pesquisa, a reflexão e a interdisciplinaridade ao emergirem como objeto comum de especulações teóricas em nosso grupo. Assim, em 1995 estávamos estudando algumas publicações que vieram sustentar nossas intuições e trazer mais possibilidades de interlocuções a partir de inquietações ao longo de nosso processo de refletir acerca do trabalho que desenvolvíamos.

Buscávamos um fazer pedagógico para a formação de professores que possibilitasse a crítica da escola como um lugar onde pudesse emergir resistência e constituição criativa de propostas pedagógicas que atendem às necessidades de mudanças do nosso tempo.

Vários autores contribuíram nesta fase de estudos do grupo e foram objetos de nossos estudos. Retomamos os estudos de Paulo Freire e Pedro Demo, acrescentamos a estes Nóvoa e Perrenoud dentre, outros.

Em Nóvoa vimos “que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação” (1995, p. 26). Esta assertiva que sintetiza bastante as contribuições encontradas a partir desse autor nos remetia a uma leitura de que nossa preocupação central de prática na formação dos professores trazia perspectivas importantes.

Perrenoud (1993, p. 117) alerta-nos para o fato de que o papel dos profissionais da pesquisa é produzir conhecimentos a serem transmitidos, enquanto para o professor que vai para a sala de aula a vocação é outra. Entretanto, o autor questiona acerca da necessidade de se iniciarem todos os professores que estão em formação no que ele chama de “práticas de investigação”. Com relação a esta questão, Perrenoud justifica de três formas distintas a formação em pesquisa do educador, independentemente do nível de atuação que ele virá a desenvolver. Na primeira categoria, destaca a pesquisa na formação do educador como forma de o estudante apropriar-se ativamente dos conhecimentos. Na segunda categoria, refere-se à utilização dos resultados das pesquisas educacionais como forma de participação no desenvolvimento da educação.

Finalmente, uma terceira categoria, na qual a formação em pesquisa é posta “como paradigma transponível no quadro de uma prática reflexiva” (Perrenoud, 1993, p. 117), ou seja, a formação em pesquisa como contribuição para que o professor adote uma postura de análise individual ou coletiva de suas práticas, estabelecendo um “vaivém” entre a teoria, a observação e a experiência. Isto é uma demanda exigente, para além da participação em alguma pesquisa.

Ainda é Perrenoud (1993) que nos chama atenção para o fato de que a pesquisa tem tido um aspecto secundário na formação dos futuros professores. Entretanto, ela não deve ser tratada isoladamente e sim refletida no conjunto da organização do curso. Assim, é necessário priorizar a articulação teoria e prática, a sólida formação teórica, a autonomia intelectual do aluno, a instrumentalização de técnicas, a coerência entre os conteúdos ensinados e os conteúdos vividos pelo aluno em formação, e ter como componentes da formação todos os componentes da profissão, desde a sala de aula até os aspectos mais amplos na sociedade como um todo.

Com relação aos professores que formam os educadores-pesquisadores, novamente Perrenoud, (1993) contribui com suas reflexões tomando por base o questionamento acerca da necessidade ou não de o professor ter experiência em pesquisa e, por outro lado, questionando se esta experiência deva ser anterior ou concomitante à sua atividade de formação de outros professores. O autor responde

afirmativamente, porém faz algumas ressalvas. Para Perrenoud há níveis diferenciados de formação e de exigência na formação que devem ser considerados. Entretanto, a vivência dos professores que formam professores em pesquisa possibilitaria especialmente o contato com outros pesquisadores, uma oportunidade de questionamento e renovação profissional, fonte de novas informações, maneira de equilibrar atitudes prescritivas e descritivas, possibilidade de mobilidade profissional e, finalmente, “uma fonte de legitimidade científica nas instituições de formação” (Perrenoud, 1993, p. 134).

Até aqui vimos mencionando a questão da formação do educador-pesquisador, referindo-nos à capacitação voltada à pesquisa que se deve ao aluno do Curso de Pedagogia, entendendo que esta problemática tem uma contextualização na história, revelada na nossa maneira de conceber a pesquisa e a formação do educador.

Para nós, que vimos mencionando a questão da pesquisa como maneira de produzir conhecimento, interessa-nos clarificar o que entendemos por conhecimento, tendo em vista a todo momento centramos nossas reflexões seja na sua produção, construção ou divulgação.

Conhecimento, para nós, origina-se da **relação** que se dá entre o **sujeito cognoscente** e o **objeto a ser conhecido**. A **forma de conhecer** a que nos referimos aqui é a **realizada por intermédio da pesquisa**, ou seja, referimo-nos à busca da verdade que historicamente vem sendo realizada pelo ser humano, fazendo parte de seu próprio processo de humanização, na ciência em particular. O conhecimento dá-se **no processo dialético** da prática para a teoria, do concreto para o abstrato, numa maneira infundável reveladora do mundo humano diverso, contraditório e rico, e que, sobretudo, nas relações cognoscentes, se transformam. **O conhecimento** produzido nas ciências humanas, diferentemente do conhecimento mítico ou religioso, **busca dar uma resposta humana à ordem social vigente**, mostrando-a na sua evolução histórica e apontando sua dimensão de possibilidades.

Segundo Japiassu (1995), “... se queremos saber qual a *direção* que devem tomar as ciências humanas, para que elas reconquistem peso, alcance, audiência, estima de si e razão de ser, diria que elas deveriam *restaurar* sua função profunda: a de construir o momento

reflexivo por excelência da *invenção democrática (quando a poesia está em crise...)*." (p. 86). Assim o conhecimento a que nos referimos ao longo deste trabalho é o conhecimento que considera a dimensão das relações de conflito e a divisão social, crítica, portanto, à ordem estabelecida. Este conhecimento se dá na medida em que há domínio da história do que fora produzido e autonomia do cientista, que, assim, terá possibilidade de criar coisas novas.

Interessa-nos, ainda, clarificar o que entendemos por pesquisa, visto que há várias formas de compreendê-la e vários níveis de realizá-la. Para pesquisar, segundo Severino (1986, p. 199) "... é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontram necessariamente as coordenadas epistemológicas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica que hoje qualquer área científica possa desenvolver". Assim, num sentido mais geral, pesquisa é toda atividade voltada para solucionar problemas no âmbito da ciência, tendo em vista compreender a realidade e orientar nossas ações. O conceito aqui empregado, portanto, não se restringe a técnicas e procedimentos para pesquisar, mas sim pesquisa é atividade social-histórica, não homogênea e linear, apresentando níveis diferenciados, por constituição histórica de quem a realiza.

A construção do processo que vivenciamos nesta experiência pedagógica tem se pautado na reflexão. Para estudarmos um pouco reflexão como uma categoria na formação dos professores buscamos respaldo em Schön e Zeichner. Entretanto, este é um estudo sobre o qual ainda nos ateremos num futuro próximo dada sua complexidade. Por ora, delimitamos que a reflexão é uma postura necessária nos profissionais que formamos, bem como é prática constante em nosso trabalho.

Assim a reflexão nos remete a documentar e estudar em grupo o trabalho produzido, periodicamente. Junto aos alunos essa dinâmica é implantada num contínuo.

A reflexão tem se dado, sobretudo quando questionamos dimensão de nosso trabalho frente a exclusão impostas nas políticas neoliberais. Buscamos continuamente sistematizar a atuação do profissional na escola, na perspectiva de quem sabe que esta ali manifesta. Assim, o momento de desemprego, de uma economia voltada

para o lucro, de exclusão de muitos, tem que ser visto com rigor para se buscar uma superação. Quanto mais estudamos mais intervimos na realidade vimos que é preciso ter esperança, mas não dá para resistir sozinhos. Assim o grupo tem contribuído para nosso trabalho.

No trabalho coletivo cotidiano percebemos que há uma marca muito forte das disciplinas. Entretanto, vimos buscando conceber a superação, em que cada professor é responsável por uma parte do conhecimento voltada unicamente para uma única disciplina, possa trabalhar para intervir nos diversos processos pedagógicos que ocorrem na escola. Segundo Santomé (1998, p. 150) "é preciso construir práticas educacionais para que alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade."

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BIREAURD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Col. Ciências da Ed. (14). Lisboa: Porto, 1995.
- BOLETIM DA ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Ano III - Edição Extra - Novembro/1996.
- _____. Ano IV - nº 6 agosto/1997.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**, São Paulo: Ed. Cortez, 1991.
- _____. **Desafios Modernos da Educação**, Petrópolis: Ed. vozes, 1993.

- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP, Autores Associados, 1996.
- ESTRELA, Albano. Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.** 4 ed., Porto: Edit. do Porto, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In I. FAZENDA (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. "A formação e profissionalização do educador: novos desafios". In GENTILI, P. e SILVA, T.T (orgs.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.
- GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo.** In ALVES, N. (org.) **Formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado.** Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1994.
- JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

- _____. "A crise nas ciências humanas". in FAZENDA, I.C.A. (org.) et al. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Alfabetização, leitura e escrita - formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2 ed. Coleção Ciências da Educação, Lisboa: Porto Edit., 1995.
- _____. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- _____. (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Coleção Ciências da Educação, Lisboa: Porto Edit, 1995.
- _____. "Diz-me como ensinas, dizer-te-ei quem és e vice-versa". In FAZENDA, I. (org.) **Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 14ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1976.
- **Alegria na escola**. SP: Editora Manole, 1988.
- **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. RJ: Paz e Terra, 1993.
- **Feliz na universidade - estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - A EXPERIÊNCIA DAS 3^{as}. SÉRIES DO CURSO DE PEDAGOGIA³

Edwiges Pereira Rosa Camargo⁴

Nosso trabalho objetiva socializar a experiência de integração que vem sendo desenvolvida desde 1995 na Faculdade de Educação junto às 3^{as}. séries do Curso de Pedagogia. Trata-se de um projeto que prioriza a avaliação constante da prática pedagógica, que analisa a forma de como se dá a construção do conhecimento, valorizando a autonomia do aluno. Ao mesmo tempo renuncia a compartimentalização e hierarquia das disciplinas partindo do pressuposto de que a articulação, entre elas é fundamental.

O Projeto Pedagógico da Faculdade prevê esta articulação vertical e horizontal entre as disciplinas e a integração entre professores e alunos por intermédio da ação pedagógica do Coordenador de Curso.

Considerando que as disciplinas do Curso de Pedagogia denominadas “práticas Docentes e não docentes” contribuem para a formação do pedagogo pesquisador, crítico diante da realidade educacional há necessidade: “de constante articulação entre as Práticas e as demais disciplinas do Curso, que no nosso entender, constituem no início, um referencial teórico, mas que em função de sua aproximação com a prática, revelam suas limitações para a compreensão da realidade educacional. Nesse sentido, as disciplinas, que chamaremos aqui, por ausência de melhor termo, “disciplinas de conteúdo específico”, também deverão estar se sujeitando a uma auto-reflexão no sentido das suas possibilidades para o atendimento da problemática educacional. (...) As disciplinas práticas, oferecidas desde a 1^a série, em todos os cursos são espaços privilegiados, para a unidade da teoria e prática. Através da inserção dos alunos numa realidade educacional, desenvolvendo projetos de intervenção; e da

³ Este trabalho também integra painel do IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - maio/1998.

⁴ Docente da Faculdade de Educação da PUC Campinas, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUC Campinas. Mestre em Educação.

articulação com as demais disciplinas, num trabalho interdisciplinar [grifo nosso], possibilita-se a produção do conhecimento e a intervenção na realidade.” (Machado, 1993. p. 111 e 136)

A articulação das disciplinas “práticas com as demais disciplinas visando a um trabalho interdisciplinar faz parte da reformulação curricular do nosso curso de Pedagogia e está presente nas discussões sobre o fazer pedagógico que alicerçam nossas reuniões. O grande desafio está em viabilizar, em tornar realidade a integração ora preconizada. Como isso acontece na prática?

AS EXPERIÊNCIAS DAS 3^{as}. SÉRIES

As disciplinas “Práticas” eixo integrador da série, encaminham o aluno para o estágio, visando à compreensão da realidade escolar, bem como ao contato com ação dos profissionais da educação; pretendem que o aluno faça uma leitura crítica dessa realidade, que analise as condições existentes; que estude as possibilidades e os limites.

Em nossa vivência como docente de Práticas pudemos perceber que este componente curricular para ser efetivamente o eixo integrador da série necessitava não só ser considerada como mais uma disciplina da série, pois ao desenvolver projetos de estágio, ao relatar o vivenciado, o aluno deve se valer dos conteúdos trabalhados pelas demais disciplinas da série e do curso, num trabalho interdisciplinar.

Com esta preocupação procuramos ouvir alunos e professores.

A ORIGEM DO PROJETO

O desafio de se buscar a articulação entre as “práticas” e as demais disciplinas estava presente nas discussões e análises de nosso fazer pedagógico. De um lado os professores de prática constatavam que houve cumprimento do plano de trabalho estabelecido para a disciplina na série; que o esforço do grupo de professores em atender às exigências do curso, era nitidamente percebido. No entanto permanecia uma certa insatisfação ao avaliarem a função da disciplina, bem como a resposta dada pelos alunos no decorrer do ano.

A expectativa de professores e alunos era correspondida pois enquanto os professores questionavam o grau de envolvimento dos alunos, estes justificavam dizendo: “os professores trabalham textos repetitivos” (aluno, 1995) “há acúmulo de tarefas com conteúdos semelhantes” (aluno, 1995).

Concluimos que o aluno se rebelava contra a elaboração de tantos trabalhos com conteúdos semelhantes, atendendo às solicitações dos professores, algumas até contraditórias.

Para o aluno restava priorizar as solicitações, atendendo-as conforme o nível de exigência da disciplina e do professor.

Seríamos nós responsáveis pela concretização, na prática, da hierarquização das disciplinas? Da dicotomia teoria-prática?

Nossas preocupações foram o centro de atenção do Departamento de Estudos Especializados: a função da disciplina prática na série e no curso; a construção do conhecimento; o conceito de integração, a interdisciplinaridade na formação do profissional de educação, foram alguns tópicos que direcionaram nossas análises.

Os professores não estavam satisfeitos com o processo e nem com o produto.

Dessa avaliação, constatamos que ao grupo de professores cabia envidar esforços para que uma proposta de trabalho interdisciplinar se efetivasse. Que respondessem ao desafio de colocar as práticas como eixo integrador da série.

Não pretendemos estabelecer o grau de importância da disciplina. Queremos simplesmente que, por intermédio das disciplinas práticas, o aluno possa estabelecer relações teoria-prática; ao analisar a realidade escolar, possa compreendê-la, verificando as possibilidades e os limites de intervenção, consolidando sua postura de pesquisador comprometido com a realidade social. Ao retornar do estágio, ao socializar o vivenciado e ao elaborar seu relato, seja capaz de utilizar os conteúdos e estudos trabalhados nas demais disciplinas da série e do curso.

Durante três anos o projeto contou com a participação das seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de pré, 1º e 2º graus, Teoria do Currículo e Programas, Orientação Vocacional, Metodologia da Pesquisa Educacional, além das práticas docentes e não docentes.

Em 1998 novas disciplinas (Planejamento e Estatística aplicada à educação) e, conseqüentemente, novos professores, tomam parte deste projeto, que encontra novos desafios para sua concretização e o concurso de todos é imprescindível.

A proposta apresentada aos alunos contém os seguintes itens:

- A - Definição com a classe sobre a origem e os objetivos do projeto⁵.
- B - Definição do local de estágios e apresentação da pesquisa realizada na série anterior.
- C - Definição dos horários de supervisão de estágios.
- D - Apresentação de documento elaborado pelo grupo de professores participantes do projeto, contendo:
 - ◇ orientação para coleta de dados
 - ◇ orientação para análise dos dados e elaboração do relato
 - ◇ explicitação da forma de trabalho dos professores quanto à leitura do relato (documento) apresentado.

AVALIANDO A EXPERIÊNCIA

Pudemos constatar neste momento o grau de envolvimento das disciplinas, o desempenho dos professores e alunos frente aos objetivos propostos, a pertinência e repercussão do projeto, suas contradições e limites.

Nesse sentido concordamos que “no momento de analisar as interações entre disciplinas, é preciso constatar que não existe apenas um modelo que possa predizê-las. O intercâmbio entre as disciplinas pode ser promovido pela influência de numerosos fatores”. (Jurjo, 1998 p. 63)

O projeto integral das 3^{as}. séries, objeto deste trabalho, parte do princípio que o intercâmbio entre as disciplinas tem como elementos facilitadores: o mesmo objeto de análise, professores de outras disciplinas que se propõem a contribuir para a formação de educadores críticos, capazes de compreender a realidade social, educacional, colocando como aspiração de seu trabalho, um projeto político-pedagógico.

⁵ A proposta originou-se em 1995. Há publicação interna da experiência efetivada em 1995 - Departamento de Metodologia de Ensino e Pesquisa Educacional.

Com a contribuição das diferentes disciplinas da série foi possível nestes três anos reconduzir as “Práticas” à condição de eixo integrador da série.

O estágio socializado pelos alunos, bem como o documento elaborado por eles, oferecem nova análise da realidade estudada, numa perspectiva mais crítica, com observações pautadas nas demais disciplinas da série e do curso.

Trabalhamos com o referencial de que **trabalho integrado** não é apenas a integração de conteúdos ou uma panacéia que esvazia e tira o sentido de cada disciplina. A especificidade da disciplina tem de ser garantida. Sobretudo, é preciso pensar a integração “a nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (Fazenda, 1992 p. 9)

Rios (1995) menciona que muitas vezes entende-se a palavra “crítica como a atitude que aponta os elementos negativos da prática”. Não raro, nosso próprio discurso mostra essa concepção equivocada, ao considerarmos crítica como “falar mal” de alguém ou de alguma coisa.

Criticar implica avaliar. Avaliar nos remete a duas dimensões: o que reformular e o que reforçar. Envolve movimento, pois um projeto deve estar em permanente construção.

Os alunos ao avaliarem, criticaram a proposta, apontando para questões que foram por nós consideradas nos anos posteriores.

Destacamos as questões que ainda constituem desafios para a equipe: ampliação da proposta para as demais séries do curso; envolvimento da totalidade de professores da série; maior clareza nas orientações e na avaliação dos trabalhos dos alunos.

O incentivo dos alunos é um convite à continuidade: *“Terminado o trabalho deste ano, não tenho resposta, apresento mais caminhos, mais perguntas”. “É uma proposta nova, dá insegurança, mas valeu a pena”. “levou-me a localizar e me utilizar de textos trabalhados na 1ª série.”*

“... tirei nota 9,0 (nove) mas gostaria de discutir as observações que fizeram no meu trabalho... não é a nota que me preocupa, é o trabalho como produção.”

CONCLUINDO... E RECOMEÇANDO

Sem dúvida, ao lado dos desafios e das palavras de incentivo de alunos, direção e de alguns professores, tivemos momentos de crise, de descompasso, pois um trabalho dessa natureza exige maior proximidade dos envolvidos, visando trabalhar as diferenças e ansiedades decorrentes do processo.

No entanto, o projeto continuava e a cada ano nova avaliação, a percepção dos enganos, dos descaminhos, dos acertos, mas sobretudo a consciência, no dizer de Fazenda (1992), da necessária dose de cautela, espera e humildade.

Ainda permanecem resistências, dúvidas de alguns professores e alunos, mas que longe de arrefecer os ânimos nos remetem a novos desafios: aprofundar e fundamentar a proposta tomando-a mais clara, favorecendo o envolvimento de novos parceiros; provocar estudos nos Departamentos que levem a debates esclarecedores a respeito dos conceitos de integração, interdisciplinaridade, estabelecendo novas parcerias na consolidação da proposta.

Há muito para se caminhar mas um dos avanços mais significativos deste Projeto está na flexibilização curricular, já vivenciada pelos professores, que não raro estabelecem momentos conjuntos de atuação junto aos alunos das 3^{as}. séries.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, . W, *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.
- _____. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Ed. vozes, 1993.

- ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.** 4 ed., Porto: Edit. do Porto, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** Efetividade ou ideologia, SP, Edições Loyola, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** R. Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In I. FAZENDA (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In ALVES, N. (org.) **Formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JAPIASSU, H., Interdisciplinaridade e patologia do saber. in: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro.** Efetividade ou Ideologia, SP, Edições Loyola, 1992.
- MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **O projeto pedagógico da Faculdade de Educação da PUC-CAMPINAS: seus pressupostos filosóficos e pedagógicos.** Dissertação de Mestrado, Campinas, PUC-CAMPINAS, 1993.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- _____. (org.) **Profissão professor.** 2 ed. Coleção Ciências da Educação, Lisboa: Porto Edit, 1995.
- _____. "Diz-me como ensinas, dizer-te-ei quem és e vice-versa". In FAZENDA, I. (org.) **Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR VIVIDA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: ALTERAÇÕES VIABILIZADORAS

Marina de Macedo Arruda*

"Compreender o fenômeno, é atingir a sua essência; mas sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, essa essência seria inatingível" (Kosik, 1976).

INTRODUÇÃO

Abordamos, no presente trabalho, a temática da Formação do Educador, focando, especialmente, a Proposta Pedagógica vivenciada pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas e as necessárias alterações curriculares que se fizeram necessárias à sua consolidação.

Procuramos explicitar o embasamento teórico que norteou essas alterações, posto que novas propostas educativas emergem, sempre, de necessidades vivenciadas, detectadas pelo mesmo olhar que aponta as possibilidades de mudanças, também elas teoricamente alicerçadas.

Assim, aqueles aspectos curriculares tidos apenas como providências técnicas, ultrapassam essa categoria por emergirem de opções teoricamente fundamentadas.

PRELIMINARES

"Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido" (Silva, 1997, p.7) e as alterações nele processadas têm que convergir em objetivos com a necessidade formativa então percebida.

Todo ideal educativo traduzido em Objetivos Educacionais traz, em seu bojo, a necessidade de certas condições imprescindíveis à sua consolidação.

Em outras palavras, intenções emancipadoras serão apenas utópicas, no sentido vulgar do termo, se não se alicerçarem em meios viabilizadores. As modificações desses meios trazem, em si, o germen daquelas aspirações que as

* Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Coordenadora de Estágios das Licenciaturas da PUC-Campinas.

motivam e necessariamente não de ser coerentes com as transformações almejadas.

O reconhecimento da singularidade dessas alterações mediadoras e viabilizadoras das mudanças mais amplas e substanciais é tarefa árdua que requer discernimento e lucidez, capazes de subordinar as necessárias providências técnicas às considerações éticas que solicitaram tais providências.

Os meios subordinam-se, assim, aos valores formativos últimos, de modo que aquela realidade tradicional que não mais satisfaz, por não oportunizar as transformações necessárias, passa a ser vista como empecilho à consecução dos novos ideais, havendo necessidade de sua superação. Substituí-la, ultrapassá-la, transformá-la em condições estruturais necessárias às mudanças almejadas, torna-se condição de exequibilidade dos novos ideais.

Questões relativas ao papel das instituições formadoras dos profissionais da educação (que corporificam os ideais educativos) e ao currículo, (meio pelo qual tais ideais se concretizam), na manutenção e/ ou transformação de valores sociais, não são características dos nossos dias. Entretanto, são agora por nós retomadas com a intenção de explicitar que alterações curriculares postas como necessárias à consecução de mudanças educacionais, não se restringem à abordagem técnica de meios necessários a determinados fins, mas são providências embasadas em considerações teóricas que possibilitam mudanças estruturais, viabilizadoras de propostas mais amplas.

Concordando com Giroux (1997), são providências que redundam na subordinação das técnicas, às considerações éticas.

Além disso, as alterações curriculares necessárias à formação de um novo educador explicitam, por sua vez, a necessidade de opções metodológicas que se corporifiquem em novas propostas educacionais, em fina sintonia com os fins últimos.

Questionamentos sobre a melhor maneira de se abordar um determinado conhecimento, que, segundo Giroux, não deve ser entendido como conhecimento sobre uma realidade externa, mas prioritariamente como auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e à emancipação. (Giroux, 1997:46), remetem-nos a significativas questões metodológicas.

Todo conteúdo formativo necessita ser bem trabalhado metodologicamente. Entretanto, teóricos educacionais tradicionais, valendo-se de um discurso positivista, valorizam em demasia as técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental à sociedade, focando a escola apenas como *locus* de instrução.

Ultrapassando essa conotação, vemos a necessidade de oportunas opções metodológicas, que darão movimento à estrutura curricular então solicitada. Há que se ultrapassar racionalidades tecnocráticas, alargando nossas concepções

para podermos optar pela maneira mais oportuna de tirarmos daquela proposta curricular então implantada, toda possibilidade educativa que dela almejamos.

Portanto, ideais educativos remetem-nos às necessárias mudanças estruturais, que, por sua vez, solicitam opções metodológicas coerentes e adequadas aos fins propostos.

Tendo como objetivo, no presente Trabalho, explicitar a vivência da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, no tocante às alterações curriculares e metodológicas que viabilizaram sua atual proposta de formação do educador, passamos à particularidade, em consonância com essas considerações introdutórias.

A REFORMULAÇÃO CURRICULAR EXIGIDA PELO PROJETO PEDAGÓGICO

Na década de 80 a PUC-CAMPINAS mobilizou-se em torno da construção do seu Projeto Pedagógico, motivada pela necessidade de superar a grave crise institucional que, nos últimos anos, vinha vivenciando.

O processo de reestruturação da Universidade passou pela elaboração dos Projetos Pedagógicos das várias Unidades Acadêmicas de modo que conjuntamente constituíssem o Projeto Pedagógico da Universidade. A Faculdade de Educação se engajou nesse movimento e por conta de seu Projeto Pedagógico propiciou transformações nos âmbitos administrativo e pedagógico.

A elaboração da Proposta de Reformulação dos Cursos da Faculdade de Educação constituiu-se em uma das metas do Projeto Pedagógico desta Unidade e, também, no seu maior desafio pois objetivava-se, em última instância, a transformação do educador, o que demanda pensar-se, de outra maneira, a sua formação. Dessa forma, esta Unidade engajava-se, em 1981, no movimento amplo da PUC-Campinas, que objetivava a construção de uma nova Universidade.

Nessa explicitação incluem-se: o perfil do educador que se pretende formar e a preocupação com a maneira de formá-lo, inclusive as exigências necessárias para a consecução desses objetivos.

Pretendia-se, com a Reformulação, a formação do educador crítico, criativo, perspicaz diante da realidade do ensino, e da realidade de seu país, a ponto de compreendê-la, comprometendo-se com ela responsabilmente. Tal formação terá que oferecer-lhe oportunidade de vivências significativas, facilitadoras de produção de conhecimento que não poderá ser nem apenas teórico, nem apenas prático.

O conhecimento crítico da realidade, seu questionamento, parece-nos, é condição para que o futuro educador possa nela atuar, possa nela intervir, de

forma responsável e lúcida. Por isso, a organização estrutural dos Cursos da Faculdade de Educação contempla inicialmente, a formação social dos alunos oferecendo-lhes conhecimentos teóricos para a compreensão da prática.

Esse procedimento favorece o conhecimento crítico da realidade educacional, a partir da visão ampla da sociedade, o que se objetiva com as disciplinas que constituem o "Núcleo Comum" do currículo dos cursos de formação de Professores da Faculdade de Educação: Pedagogia e Pedagogia: Formação de Professores para Deficientes Mentais e da Audio Comunicação. São elas oferecidas ao longo dos cursos, mas concentram-se nas séries iniciais.

Esse conhecimento da realidade e essa compreensão crítica da sociedade não garantem a consecução da práxis libertadora, proposta no Projeto Pedagógico.

Há que se vivenciar essa realidade. As disciplinas Práticas Profissionais, nas séries iniciais, segundo a própria proposta, têm o objetivo de criar as condições materiais para a aquisição do conhecimento crítico da realidade, de oferecer "ao aluno a oportunidade de elaborar projetos de atuação em instituições da comunidade", de "promover a integração da Universidade (Faculdade de Educação) com as instituições, visando a cooperação mútua" (Machado, 1993, p.110).

A disciplina Prática Profissional Supervisionada I, na primeira série do curso de Pedagogia prioriza a natureza sócio-política da educação, valorizando a figura do educador-pesquisador ao lado dos alunos e outros profissionais da educação.

A instituição escolar passa a ser objeto de estágio propriamente dito, a partir da 2^ª séries dos seus cursos, através da disciplina Prática Profissional Supervisionada II.

A Reformulação dos cursos da Faculdade de Educação cuidou de garantir que as "Práticas" estejam presentes, desde as séries iniciais, isto é, desde o início da formação dos futuros educadores.

Em trabalhos anteriores, especialmente na nossa Dissertação de Mestrado (Arruda, 1996), já dissemos que tal estratégia justifica-se pelo entendimento que se tem da relação teoria-prática, que aponta a necessidade da inserção do aluno na realidade educacional desde o início de sua formação, o que favorece a visão crítica da educação na sociedade brasileira. Com essa inserção do aluno na prática, não se busca explicitar modelos, ou sugerir normas a serem reproduzidas. A nosso ver, isso levaria à acomodação, quando o que se busca é exatamente a postura questionadora que desacomoda e propõe transformações.

A reflexão sobre a ação educativa vivenciada levará ao conhecimento crítico e este poderá contribuir para a busca de ações que permitam a transformação da realidade. Essa reflexão exige a articulação necessária entre as

“Práticas” e as demais disciplinas dos Cursos e especialmente das “Práticas” entre si, visto que os conteúdos destas disciplinas que se voltam para a formação do docente e do pedagogo não docente não podem tender à fragmentação, que se deseja evitar na atuação do profissional do ensino.

Novamente, necessitamos particularizar nossa reflexão para podermos explicitar como esse intento é alcançado no âmbito da Faculdade de Educação.

Essa particularização do fazer pedagógico do Professor de Prática dentro dos cursos de Faculdade de Educação necessita ser fundamentada com base na compreensão da formação do educador, valendo-se da relação teoria-prática, pois reputamos que esta é realmente, uma questão básica na formação do educador.

Quanto aos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura, comumente vistos como o momento da prática, após toda a teoria, tal questão é fundamental pois geralmente encontramos, *“principalmente nas questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, essa visão dicotômica, que induz ao confronto e a separação entre a teoria e a prática, como se fossem polos opostos”* (Candau e Lelis, 1983:13).

Para Schmied-Kowarzik *“a prática configuraria de início o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria, graças à qual se tornaria, contudo, uma prática orientada conscientemente. Prática e teoria, portanto, dependeriam e seriam referidas inevitavelmente uma em relação à outra”* (1983:10-11).

Parafraseando Chauí, a relação entre teoria e prática é, de fato, uma relação simultânea e recíproca. Como unidade não significa identidade, há clara e nítida distinção entre ambas, dentro de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada, segundo Chauí, pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra (1980 apud Candau e Lelis, 1983:13).

Nesse enfoque, a teoria não mais comanda a prática, nem a torna dependente das suas idéias, mas também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. Por sua vez, a prática não significa aplicação da teoria. Com essa visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática.

Para Candau e Lelis (op. cit. p. 15) mesmo que se afirme o primado da prática, isto implica um grau de conhecimento da realidade que se deseja transformar. Mas, conhecimento significa uma teoria elaborada a partir da reflexão crítica da realidade e deve retornar à prática com nova compreensão sobre ela e com novas propostas, no sentido do seu aperfeiçoamento.

Por ser transformadora da realidade, a prática é criadora, pois, diante das situações inusitadas, o homem cria suas soluções. Assim consideradas, a teoria e a prática educativa constituem-se o núcleo articulador da formação do

educador e devem ser trabalhadas simultaneamente, pois há entre elas implicação mútua (conforme Schmied-Kowarzik, op. cit., p.10).

A visão etapista (primeiro a teoria, depois a prática) e fragmentada (habilitações distintas, alocadas de forma estanque e separadas no currículo) muito comum nos cursos de formação do educador, precisa ser abolida. A Faculdade de Educação contrapõe à dicotomia gerada pelo Parecer 252/69, a sua proposta generalista, distribuindo as disciplinas responsáveis pelas habilitações a partir da segunda séries dos seus cursos. Forma-se, assim, o especialista no educador.

Na visão de unidade, que defendemos, segundo Candau e Lelis, a teoria é revigorada. "Deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através de orientação de linhas de ações" (op. cit, p. 16).

Em outras palavras, a teoria explicita a realidade ao tempo que orienta a ação que pode mudar essa realidade.

Nesse sentido, não compete apenas às disciplinas "Práticas" trabalhar a unidade teoria-prática. Todos os componentes curriculares devem fazê-lo, com diferentes configurações, "para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica" (op. cit. p. 17).

A íntima conexão entre teoria e prática é fundamental, como vimos, no campo educacional e isso se deve à própria natureza da Pedagogia: Ciência da Prática, que se utiliza dos resultados da investigação científica de outras ciências como a Psicologia, a Sociologia, Biologia, Filosofia... para a compreensão do fenômeno educativo; seus conhecimentos característicos forjam-se na relação entre a teoria e a prática, à luz dos saberes científicos de que se utiliza.

Uma ciência prática, como a define Kowarzik, tem que recorrer ao referencial produzido por essas outras ciências. Este fato, entretanto, tem erroneamente levado a ciência pedagógica a diluir-se nas ciências da educação, ignorando-se que ela é ciência da educação, a serviço dos educadores.

Dáí concordarmos com Schmied-Kowarzik:

"A pedagogia só pode ser ciência prática, da e para a educação quando se compromete com o esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador (...) Está a serviço dos educadores" (1983:129).

Se ignorarmos essa responsabilidade, estaremos invalidando sua contribuição enquanto ciência, pois a Pedagogia tem essa identidade: está definitivamente compromissada com a ação educativa concreta, dirigida às gerações em processo de humanização, informal ou institucionalmente posta.

A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA

A unidade teoria-prática preconizada pelo Projeto Pedagógico é viabilizada pela Reformulação dos Cursos, na alteração curricular da Faculdade de Educação implantada a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 208, de 10/3/87, valendo-se, como dissemos, da permeabilidade das disciplinas "Práticas" e daquelas do núcleo comum, com predominância das primeiras, nas séries finais e das últimas, nas séries iniciais.

Entretanto, essa providência técnico-pedagógica não garantiria, a nosso ver, a consecução desse objetivo, que se consolida nas ementas e na metodologia das Práticas Docentes (as que contribuem na formação do professor) e das Práticas Não Docentes (que contribuem também para a formação do Orientador Educacional, do Administrador Escolar e do Supervisor de Ensino), que se complementam na formação conjunta do especialista e do docente.

Essas ementas explicitam o **atendimento à análise crítica da prática educacional** ou **da atuação do pedagogo** (conforme se refiram a docência ou a não-docência); e o **propósito da elaboração e desenvolvimento de projetos de atuação na realidade escolar**.

Para tanto, a metodologia adotada explicita como fundamental o envolvimento do aluno na instituição que o recebe como estagiário, de modo a interagir com ela, a fim de tão bem conhecê-la, a ponto de poder propor formas alternativas de atuação.

Ao inserir-se na escola, ao contextualizá-la, a problemática específica daquela realidade é explicitada ao aluno. Infere-se aqui a importância do seu embasamento crítico, oportunizado pelas outras disciplinas da série ou das séries anteriores, que se constituem facilitadores do processo de análise da educação que ali se processa e da sociedade que a respalda, possibilitada pela alteração curricular, objeto deste trabalho.

A problemática educacional detectada e analisada pelo aluno vai lhe sugerir propostas de atuação; essas propostas constarão do seu Projeto de Atuação que será por ele desenvolvido durante o ano letivo, junto à Unidade Escolar, devidamente autorizado pelo Diretor da Escola e orientado pelo Professor Supervisor do Estágio.

Na medida em que o estagiário intervém, seu Projeto de Atuação lhe possibilita: um conhecimento mais profundo da realidade escolar, ou seja, sua análise crítica, a ponto de desenvolver propostas efetivas para transformá-la; a iniciação da pesquisa na graduação, pela possibilidade de intervenção na realidade e a produção do conhecimento pela reflexão oportunizada nas aulas de Prática e nas supervisões de estágio, pelo coletivo docente e discente.

O cumprimento da carga horária torna-se agora, conseqüência desse envolvimento, pois o desafio da execução do Projeto proposto supera e minimiza o aspecto burocrático da somatória das horas de estágio ⁽²⁾.

Percebe-se aqui a necessidade do envolvimento sistemático do Professor de Prática, que também é o Supervisor de estágio e o seu acompanhamento constante da atuação do aluno, garantidos pelas horas de Supervisão, moduladas em função da sua docência. O Professor de Prática precisa, por isso, deter, além de sólida formação, a vivência necessária junto aos graus de ensino que antecedem a universidade.

As supervisões acontecem em horário diferente daquele exigido pela carga horária semanal da disciplina, em sessões individuais ou grupais. Essa supervisão seria melhor realizada se houvesse a possibilidade do acompanhamento do aluno "in loco", isto é, no próprio campo de estágio, ou se nele o aluno pudesse contar com aquele serviço de apoio e assessoramento ao Diretor da Escola-Campo. Talvez sejam essas nossas futuras conquistas.

Nessa dinâmica que inclui a leitura crítica da realidade escolar e a conseqüente proposta de atuação por parte do estagiário reside, a nosso ver, a vivência da práxis criativa, proposta pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação. Mais ainda, segundo nosso ponto de vista, nos estágios curriculares desenvolvidos, conforme o relatado, reside a possibilidade concreta da articulação necessária entre a Universidade e a Escola de ensino Fundamental e Médio - proposta que muito valorizamos.

Este aluno estabelecerá a ligação necessária entre as instâncias educativas, articulando a escola que hoje temos com a Universidade, a fim de juntas pensarem a realidade educacional de forma a suscitar transformações.

Poderá, assim, o estagiário, contribuir na consecução dos objetivos propostos pela Unidade Escolar, fornecendo à Universidade espaço para uma efetiva política da extensão.

A escola de ensino fundamental e médio, também igualmente responsável pela formação dos futuros pedagogos, poderá beneficiar-se dos Projetos de atuação, desenvolvidos pelos alunos, necessitando, para isso, organizar-se.

Vistos dessa forma os estágios curriculares trazem para a Universidade o conhecimento concreto da escola; para a Escola de Ensino Fundamental e Médio, a possibilidade de aprofundamento das reflexões e desenvolvimento de

⁽²⁾ Decreto Federal nº 87.497 de 18/08/82 que em seu art. 4º delega a competência da regulamentação de carga horária, duração e jornada de estágio curricular às Instituições de Ensino.

ações que contemplem as suas necessidades e para o próprio aluno, futuro profissional da educação, um conhecimento crítico da realidade.

Poderá o estagiário ver-se, de forma antecipada, no exercício de sua futura profissão; avaliar-se, analisar-se, auto-afirmar-se e com ela comprometer-se.

Entretanto, a Universidade e a escola nem sempre percebem o horizonte possível de mudanças no cotidiano escolar, o qual, por meio dos estágios poderia ser implementado.

Há necessidade de sistematização das experiências positivas, o que requer avaliação constante de atuação do estagiário; mediante o envolvimento efetivo do Professor Supervisor de estágio.

Os estágios não se constituem em treinamentos; são oportunidade de vivência profissional.

Tudo o que dissemos explicita porque a "Faculdade de Educação assume a responsabilidade de organizar melhores oportunidades de vivência profissional, para que possa o estagiário obter benefícios dessas experiências", conforme trecho extraído do seu Projeto Pedagógico. Os cursos de formação do educador e as instituições escolares de ensino fundamental e médio estão assim, reciprocamente comprometidos.

Com essa finalidade, isto é, visando a exequibilidade deste propósito, foi criada a Coordenação de Estágios ⁽³⁾, cujas funções também estão explicitadas no mesmo Projeto Pedagógico.

Temos como certo, porém, que desencontros e omissões ainda persistem e, nesse caso, temos que considerar os entraves existentes em ambas as instâncias: Universidade e Escola Pública, os quais dificultam a articulação desejada, porém importante passo já demos na implementação curricular e metodológica focadas pela Reformulação dos cursos da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, hoje já consolidada e constantemente repensada.

⁽³⁾ Vimos exercendo essa função, na Faculdade de Educação, desde 1987, coordenando os estágios desta Unidade e das demais Licenciaturas da PUC-Campinas, junto as quais a Faculdade de Educação tem responsabilidade pedagógica. Entre as atribuições dessa Coordenação consta a busca de intercâmbio entre a Faculdade e o campo de trabalho, visando melhor organizar essa oportunidade de vivência profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, Marina de M. *A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio: Os estágios curriculares como articulação viável*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 1996.
- CANAU, Vera M. e LELIS, Isabel A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1983.
- GIROUX, Henri A. *Os professores como intelectuais. Rumos a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MACHADO, Vera L.C. *O Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUC-CAMPINAS: seus pressupostos filosóficos e pedagógicos*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 1993 (mimeo).
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética. De Aristóteles a Paulo Freire*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista*. In: *Cadernos de Pedagogia*, nº 2, UNICAMP, 1997.

