



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: REPERCUSSÕES NO
PROCESSO FORMATIVO DE EGRESSAS DO CURSO
DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado

Deise Becker Kirsch

Santa Maria – RS – Brasil – 2007

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: REPERCUSSÕES NO PROCESSO
FORMATIVO DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

por

Deise Becker Kirsch

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em
Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Orientadora: Professora Doutora Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria – RS – Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado**

**A Comissão Examinadora, abaixo-assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Elaborada por
Deise Becker Kirsch

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Comissão Organizadora

**Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora – Professora Doutora – Universidade Federal de Santa Maria -
UFSM**

**Nágila Caporlândia Giesta
Professora Doutora – Fundação Universidade do Rio Grande – FURG**

**Silvia Maria de Aguiar Isaia
Professora Doutora – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**

Santa Maria, 14 de março de 2007

AGRADECIMENTOS

À Professora Doris Pires Vargas Bolzan que, com muito orgulho, faz parte da minha trajetória acadêmica e é exemplo de profissional. Sempre dedicada e atenciosa, acreditou no meu trabalho desde o início, confiando na minha capacidade e me estimulando a cada momento da formação. É com carinho que te agradeço!

Aos meus pais, Magda e Willy, por serem meus amados mestres! Com toda sua sabedoria e humildade, me ensinaram as maiores lições, dentre elas: nunca desistir, por maior que seja o obstáculo. Apoiaram-me nas horas difíceis, ouvindo reclamações e desabaços, mas também riram e comemoraram comigo em cada conquista, como merecedores delas também! Vocês guiaram meu caminho até aqui, por isso, a vitória também é de vocês. Do fundo do meu coração, muito obrigada!

Aos demais amigos, colegas e professores que, mesmo sem eu citar nomes, sabem que estou lhes sendo grata pelo apoio e dedicação durante meu percurso formativo. Vocês, de alguma maneira, contribuíram para que a conclusão desta etapa fosse exitosa, por isso, sintam-se abraçados neste momento.

“Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio. Somos combatentes, idealistas, mas plenamente conscientes, porque o ter consciência não nos obriga a ter a teoria sobre as coisas: só nos obriga a sermos conscientes. Problemas para vencer, liberdade para provar. E, enquanto acreditarmos no nosso sonho, nada é por acaso.”

Henfil

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa tem como objetivo compreender a contribuição da iniciação científica no processo formativo docente, proporcionada às acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia que foram bolsistas de projetos de pesquisa durante sua formação inicial, sendo cinco delas egressas do ano de 2004 e cinco de 2005, todas desta mesma Universidade. A abordagem metodológica, baseada nos estudos de Bauer e Gaskell (2002) e Bolzan (2001, 2002), constitui-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas narrativas semi-estruturadas, abertas e individuais de caráter sociocultural. Este trabalho busca elucidar os aspectos relevantes, através da análise e da interpretação dos achados, acerca da realidade social em estudo e, dessa forma, utilizam-se também os trabalhos de Vygotski (2003, 2001, 1999, 1988 e 1982) e seus colaboradores. Além dos autores acima citados, fundamentam esta pesquisa os estudos de Pires (2002), Sousa (2005) e Roza (2005) sobre a iniciação científica na formação profissional. As obras de Marcelo García (1989, 2002), Montalvão e Mizukami (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (1999), Ramalho (2004) e Tardif (2002) acerca do percurso formativo inicial de professores e da prática pedagógica. E, sobre a pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (1991, 2000), Moraes e Lima (2004) e Netto e Rocha (2003). Para análise dos achados, torna-se relevante destacar a utilização dos trabalhos de Galperin (1979), Davídov e Markóva (1987) que envolvem a atividade de estudo, a qual consideramos característica integrante da iniciação científica. Portanto, os resultados da pesquisa se apresentam no formato de três categorias evidenciadas a partir do percurso que a estudante realizou durante a iniciação científica. A primeira categoria, **movimento de inserção na iniciação científica**, revela que o ingresso das acadêmicas como bolsistas de projetos ocorre por interesse próprio, a partir do convite de um professor que já desenvolve um projeto ou mesmo de uma colega de Curso que está inserida nele. Logo, as estudantes mostram-se instigadas a pesquisar, buscando ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos. A segunda categoria, a **construção do pesquisador iniciante**, é o momento no qual as acadêmicas realizam as atividades do projeto, através do estudo aprofundado, da ida à realidade investigada, da participação em eventos para divulgar os trabalhos, como artigos e comunicação oral, e também é espaço de múltiplas trocas entre os envolvidos ao contrapor diferentes pontos de vista. A última categoria, **consolidação da atividade de pesquisa** a partir do espaço da formação inicial do professor, é o momento em que fica evidente a atividade de estudo na iniciação científica e o trabalho com pesquisa se consolida. As bolsistas dão-se conta de que aprendem significativamente nesse percurso e que essa aprendizagem tem continuidade no momento em que optam pela pós-graduação, além de perceberem que o trabalho científico é importante para o ambiente acadêmico e escolar. Assim, considera-se a iniciação científica relevante na aprendizagem docente, pois ela possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos através da atividade de estudo, bem como se caracteriza por um processo formativo complementar ao Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; formação inicial docente; iniciação científica.

ABSTRACT

This study was developed in the line of investigation called *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional* (Formation, Knowledge and Professional Development) from Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. The research has the objective to understand the contribution of the scientific initiation in the docent formation process provided for the graduated academics of the Pedagogy Course that participated during their initial formation in this university. Five academics from them graduated in 2004 and the other five ones in 2005. The methodological approach based on Bauer and Gaskell (2002), and Bolzan (2001,2002), is composed of a qualitative research, developed through of semi-structured narrative interviews, open and individual interviews in a social and cultural nature. This work aims to elucidate the relevant aspects through of the analysis and the interpretation of the findings about the social reality in study and this way it use also the works of Vygotski (2003,2001,1999,1988 and 1982) and his collaborators. Besides, this research is based on studies of Pires (2002), Souza (2005) and Roza (2005) about scientific initiation in professional formation. The works of Marcelo Garcia (1989,2002), Montalvão and Mizukami (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (1999), Ramalho (2004) and Tardif (2002) about the initial formation of the professors and the pedagogical practice. And the works of Demo (1991,2000), Moraes and Lima (2004) and Neto and Rocha (2003) relating to the research as the scientific and educational principles. For the analysis of the findings, it is relevant to point out the use of works from Galperin (1979), Davidov and Markóva (1987) that are relating to the activity of study which we consider that is an integrating characteristic of the scientific initiation. Therefore, the results of the research are presented in the format of evidenced three categories from the route which the student carried out during the scientific initiation. The first category, **movement of insertion in the scientific initiation**, reveals that the admission of the academics who receive scholarships from projects occurs on their initiative, through an invitation of a professor who develops a project or even through an invitation of a colleague who takes part in a project. Consequently, the students show that they are instigated for conducting researches, searching to expand the theoretic and practical knowledge. The second category, **the construction of a beginner at researches**, this is the moment that the academics carry out the activities of the project, they go deeper into studies, pursue the investigated reality, participate in events in order to spread the works in articles and oral communication and in this space they have the opportunity for multiple exchanges among the participants and oppose different points of view. The last category, **consolidation of the research activity** from the space of the initial formation of the professor, it is the moment that is evident the activity of study in the scientific initiation and it is the space where the work is consolidated. The academics realize that they learn significantly in this route and that this learning has continuity at the moment that they decide to be postgraduate students, besides they realize that the scientific work is important for the academic and school space. Thus, it is considered that the scientific initiation is relevant in the docent learning because it gives the possibility for the personal and professional development through the activity of study and it is characterized by a complementary formative process for the Pedagogy Course.

Key words : Pedagogy Course; initial formation of professors; scientific initiation.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Objetivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – habilitação Educação Pré-escolar, Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau do ano de 1984.....	102
ANEXO B - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – habilitação Educação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau	105
ANEXO C - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – habilitação Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.....	107

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista: dados de identificação e tópicos-guia.....	110
APÊNDICE B – Termo de consentimento.....	111

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	14
2 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 Formação inicial de professores: o panorama dessa profissionalização....	17
2.1.1 Percursos da profissionalização docente: entre trajetórias de formação, modelos formativos e espaço de atuação do professor.....	24
2.1.2 Formação inicial de professores: saberes em direção à prática reflexiva.....	30
2.2 Iniciação científica: uma experiência extra-curricular no Curso de Pedagogia.....	36
2.3 Abordagem sociocultural e a formação dos professores: olhares vygotskianos.....	43
2.3.1 Implicação do conceito de atividade psicológica na formação inicial docente..	49
3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	57
3.1 Questão da pesquisa.....	57
3.2 Objetivo geral.....	58
3.3 Objetivo específico.....	58
3.4 Abordagem metodológica.....	58
3.4.1 A pesquisa qualitativa a partir de entrevistas narrativas.....	60
3.5 A investigação e seu contexto.....	62
3.6 Os sujeitos da pesquisa.....	63
3.6.1 Caracterização das egressas do Curso de Pedagogia.....	64
3.7 Instrumentos.....	66
4 PERCURSOS DA PESQUISA: OS DADOS COLETADOS E SUA RELEVÂNCIA	67
4.1 Narrativas das egressas: tecendo as categorias.....	70
4.1.1 Movimento de inserção na iniciação científica.....	70
4.1.2 Construção do pesquisador iniciante.....	75
4.1.3 Consolidação da atividade de pesquisa.....	82
5 APONTAMENTOS EM ABERTO.....	89
REFERÊNCIAS.....	96

APRESENTAÇÃO

A formação de professores, hoje, suscita muitas indagações, análises, (re) construção de saberes e fazeres, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada. Vivenciar esse processo formativo e buscar alternativas para a qualidade na educação se faz presente na carreira docente, e se torna ainda mais intensa quando o indivíduo percorre os caminhos da pesquisa na formação profissional.

Portanto, uma determinada experiência, que é saboreada pelo sujeito, é capaz de contribuir para a reconstrução de suas concepções, a partir dos novos elementos que essa experiência traz à tona. Dessa maneira, a vivência em situações específicas contribui para seu desenvolvimento, principalmente quando realizada com comprometimento e dedicação. Logo, a imersão no espaço da pesquisa requer compromisso ao assumir o tema escolhido e a abertura para enfrentar os desafios que emergem desta experiência.

Assim, surgiu o interesse pela temática, formação inicial de professores e a relação com a iniciação científica, a partir da minha trajetória como acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, e o envolvimento durante a graduação em projetos de pesquisa. O fato de estar em um curso de licenciatura e ter tido a oportunidade de ingressar na iniciação científica, participando de grupos de estudos, interagindo com professores e colegas na realização das pesquisas, estando presente nas escolas públicas da cidade através de trabalhos de extensão e ter a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com o espaço escolar no qual estava envolvida, possibilitou-me pensar em dar continuidade a esse trabalho de investigação na minha carreira docente, como forma de enriquecer o meu saber e meu fazer como professora, além de estar constantemente desafiada a buscar possíveis soluções para minhas inquietações.

Nesse percurso, pude observar a importância que o professor tem ao estar aberto para a atividade de pesquisa, a qual envolve o estudo aprofundado de um determinado tema, a relação dos conhecimentos teóricos com a realidade sociocultural, o confronto de idéias entre os profissionais participantes do projeto, a possibilidade do docente em formação ampliar suas concepções acerca dos

processos de ensinar e de aprender, além de propiciar que se discuta sobre a estrutura escolar, ultrapassando as paredes de uma sala de aula.

Dessa forma, essa experiência científica, proporcionada durante minha formação inicial, refletiu-se, também, positivamente, em minha ação docente durante a realização do estágio supervisionado, percebendo a importância de articular o saber científico (Pimenta, 1999; Tardif, 2002), desenvolvido na universidade, às práticas escolares, mostrando-me que ele é suporte indispensável para a atividade do professor na escola, pois a fundamenta, tornando-a válida e consistente. Além disso, a utilização dos recursos bibliográficos do projeto, cresceu durante essa formação inicial, pois foi uma referência a mais utilizada nos estudos e nas atividades desenvolvidas durante a formação inicial.

Partindo, então, dos aspectos salientados, o envolvimento com a pesquisa me fez pensar acerca de um professor que não só busca, nas suas investigações, possíveis soluções para os problemas reais apresentados no cotidiano, mas incentiva àquele colega ou aluno a, através de sua própria prática em sala de aula, torná-la também um ambiente de pesquisa para os educandos em formação, os quais estejam envolvidos na construção de seus conhecimentos de forma integral, e não recebam passivamente informações sobre um determinado assunto.

Nesse sentido, emergiu minha vontade e meu entusiasmo em continuar pesquisando após a formação inicial, através dessa investigação, buscando compreender quais as habilidades desenvolvidas e fortalecidas a partir das práticas de pesquisa das demais acadêmicas e, de que forma essa atividade científica contribuiu para sua formação continuada, como também para a organização do seus trabalhos docentes nas realidades escolares.

Assim, as idéias que embasaram este trabalho são as de Vygotski (1988) e seus colaboradores, com o estudo acerca das influências do meio nos processos psicológicos humanos. García (1989) traz contribuições significativas acerca da formação do professor, Mizukami (2002; 2003) discute os aspectos de suas pesquisas, bem como busca constantemente relacionar as questões teóricas com a prática docente. Tardif (2002) traz um consistente estudo sobre os saberes docentes. Perrenoud (2002) trabalha com a idéia da prática reflexiva e, além destes, Demo (1991; 2000), Moraes e Lima (2004) trazem as questões relacionadas com a pesquisa, especialmente na formação do professor como também em sua prática na

sala de aula, indicando que pesquisar é uma atitude necessária em todo processo educativo.

Para tanto, este estudo estruturou-se da seguinte maneira: inicialmente, a apresentação que contempla minha trajetória acadêmica e as razões que me fizeram realizar esta pesquisa, assim como os autores que fundamentaram meu trabalho; a introdução ao tema da investigação, na qual trago os estudos e pesquisas recentes que tratam sobre a temática escolhida; o aporte teórico, no qual aprofundo os estudos acerca dos autores citados na apresentação, bem como discuto suas idéias; e, por fim, explico o desenho da investigação, a temática, a questão de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica, o contexto da investigação, os sujeitos e os instrumentos utilizados.

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Através dessa pesquisa, buscamos compreender aspectos relevantes sobre a formação dos professores, principalmente na etapa inicial, sem desconsiderar a formação continuada, assim como a experiência com a pesquisa durante a realização do Curso de Pedagogia. Para tanto, trilharmos este percurso desconhecido não foi tarefa simples, pois construirmos um aporte teórico para a formação docente que desse conta das vivências na iniciação científica, tornou-se um desafio, ao mesmo tempo em que foi gratificante compartilharmos com quem escreve sobre a temática e com quem vivencia, em sua formação profissional, a experiência com a pesquisa. Logo, essa investigação fez com que nos deparássemos com poucos estudos e escritos nessa área, o que nos instigou ainda mais a aprofundar este trabalho.

Como discussão teórica, portanto, trouxemos os estudos específicos na área da formação dos professores, com autores como Marcelo García (1989), que contribuiu com a escrita sobre a formação inicial dos docentes, assim como Bolzan (2001;2002), Montalvão e Mizukami (2002) que, através de suas pesquisas, corroboraram para a qualificação dos cursos de licenciatura nas universidades a fim de que os professores saiam do Ensino Superior qualificados para encararem as incertezas de sua prática, e ainda Ramalho (2004) que trouxe a idéia do desenvolvimento de competências na profissionalização dos professores, não somente através das disciplinas curriculares, mas também da atividade de pesquisa como elemento importante em sua formação.

Para tanto, com os estudos de Perrenoud (2002), Tardif (2002), Krahe (2004) e Pimenta (1999), pensamos alternativas na (re)dimensão da formação inicial de professores, no sentido de que esta os conduza para uma atitude reflexiva em sua prática docente. Através dessa discussão teórica, procurou-se respaldo para que os cursos de licenciatura, através da prática de pesquisa no processo formativo dos professores, sirva de suporte para que a reflexão permeie a ação docente.

Para contemplar a iniciação científica, baseamo-nos em Demo (1991), Netto e Rocha (2003) e ainda, Moraes e Lima (2004), que acreditam no poder educativo através da pesquisa e, por isso, trouxemos essas idéias a fim de fundamentar a importância da iniciação científica na formação inicial dos professores.

Além disso, os trabalhos de Vygotski e seus colaboradores (1988) contribuíram no estudo por apresentarem a abordagem sociocultural. Os autores buscaram desenvolver um estudo consistente acerca dos processos psicológicos humanos considerando sua base biológica e as condições sociais, as quais exercem forte influência sobre o indivíduo. Trouxemos as contribuições desses autores por acreditar que auxiliam na compreensão das situações formativas nas quais os professores se encontram, no momento em que estes estudos envolvem tanto aspectos do meio, quanto aspectos do desenvolvimento próprio do indivíduo.

Contudo, torna-se relevante expormos as pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas universidades, especialmente nas faculdades de educação, e que trouxeram a iniciação científica como elemento importante para a formação inicial docente.

O primeiro deles é um trabalho de Pires (2002) que, através da dissertação de mestrado na Universidade Federal da Bahia – UFBA, buscou compreender a contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação. Pires (2002), através das falas de alunos e de professores participantes e não participantes de projetos de pesquisa, observou duas distintas situações: o ensino com pesquisa, caracterizado pela presença dos alunos na iniciação científica durante a graduação, e o ensino sem pesquisa, o qual se caracteriza pelo não envolvimento dos acadêmicos em projetos de iniciação científica. Logo, concluiu que há significativas contribuições da iniciação científica no processo formativo dos acadêmicos que participaram de projetos, pois ela possibilita a interação dos sujeitos através do trabalho em equipe, estimula o desenvolvimento do espírito crítico frente aos fatos reais e incentiva os alunos a buscarem a pós-graduação a fim de aperfeiçoamento profissional. Para a universidade, a autora constatou benefícios através do espaço de institucionalização da pesquisa, aumento da produção e publicação acadêmica, sustentando, também, os grupos de pesquisa. Pires (2002) baseou-se em autores como Demo (2001), Fialho (1997), Sobrinho (1998), os quais consideram positiva a atividade de pesquisa na graduação, apontando os caminhos possíveis para seu desenvolvimento durante o processo formativo dos acadêmicos.

O outro trabalho diz respeito ao ser pesquisador-iniciante no Curso de Pedagogia de Sousa (2005). Através de um artigo, a autora discutiu os elementos de sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na qual realizou um estudo com acadêmicos durante a disciplina de Orientação

Monográfica, buscando compreender o sentido de ser pesquisador para o professor em formação. A base teórica de seu trabalho foi a abordagem centrada na pessoa de Rogers (1975). Segundo Sousa (2005), este estudo serviu para entender que a pesquisa é um suporte necessário à formação docente, pois o sujeito envolve-se em suas próprias experiências e vivências, produzindo, assim, uma aprendizagem significativa. Além disso, a autora concluiu que ser pesquisador é poder conviver com desafios, possibilidades e limites, cabendo ao docente construir e (re)construir novos saberes. Sousa (2005) também baseou-se nas obras de Demo (1991), Esteban e Zaccur (2002) e Lüdke (2002), as quais enfatizam a pesquisa como uma possibilidade na formação inicial de professores.

O terceiro e último estudo é uma dissertação de mestrado que foi apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – por Roza (2005), na qual foram investigados acadêmicos e professores de duas instituições, uma pública e uma privada, e como estes concebiam e vivenciavam o ensino com pesquisa. A autora discutiu a pesquisa como norteadora da prática educativa, argumentando a necessidade de, cotidianamente, haver na sala de aula o questionamento reconstrutivo, a partir do qual é possível capacitar os sujeitos, sejam professores, sejam acadêmicos. A metodologia do trabalho compreendeu: primeiro, identificação de professores que trabalham com a pesquisa em sala de aula; segundo, entrevista com estes professores, buscando identificar suas idéias e propostas metodológicas utilizadas; e, terceiro, questionário com alunos das turmas para escreverem sobre suas concepções frente aos docentes e suas práticas com pesquisa.

Portanto, a partir desse estudo, Roza (2005) concluiu que a pesquisa insere o sujeito na literatura e na realidade pesquisada, além de tornar a sala de aula espaço de argumentações e de debates. Assim, teoria e prática são aproximadas através de um diálogo investigativo e beneficiam os profissionais em formação. Dessa forma, a pesquisa contribuiu na construção do conhecimento e não pode mais restringir-se ao número pequeno de acadêmicos e professores. A autora teve como referenciais os estudos e pesquisas de Demo (1991), Lüdke (2004) e Tardif (2002), que trazem a idéia da pesquisa como princípio científico e educativo.

2 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do aporte teórico pressupõe o estudo delimitado/aprofundado da abordagem bibliográfica que sustente a temática da investigação. Logo, pretendemos, a partir da abordagem sócio-histórica, embasar o trabalho acerca da formação dos professores, buscando compreender as influências do meio social no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, a fim de que essa relação possa auxiliar no entendimento da formação profissional docente, que irá trabalhar com outros indivíduos na construção dos conhecimentos.

Além desse pressuposto teórico, é relevante considerarmos os estudos realizados acerca do processo formativo específico do professor e também os aspectos relativos à influência do envolvimento com a pesquisa durante a formação inicial e, em que medida essa condição contribui para a construção e reconstrução dos conhecimentos epistemológicos e pedagógicos pelo professor.

2.1 Formação inicial de professores: o panorama dessa profissionalização

Frente às transformações tecnológicas, científicas e culturais que ocorrem no contexto atual, precisamos observar como está acontecendo a formação do professor e para que espaço de atuação ele está sendo preparado a partir da Educação Superior.

Tratarmos da formação do professor, significa considerarmos três aspectos relevantes em seu percurso educativo a partir dos estudos de Marcelo García (1999): o primeiro é que, para ocorrer a formação, alguém precisa orientar, conduzir o sujeito, mostrando-lhe os caminhos necessários para a compreensão da profissão. O segundo diz respeito a alguém que precisa agir perante essa orientação, ou seja, o sujeito em formação precisa atuar diante das situações com as quais se depara. Assim, a formação profissional precisa ser encarada como uma atividade individual e coletiva. E, o terceiro e último aspecto, é em relação à formação como um contínuo, a qual não se esgota na inicial, mas sim é um processo que permeia todos os espaços que os professores freqüentam ao longo de sua carreira docente.

Portanto, partir destes pressupostos significa encarar o processo formativo docente essencial para o desenvolvimento do profissional qualificado e

comprometido com a ação educativa, e não simplesmente o docente preocupar-se com o cumprimento de carga horária para sua titulação. Além disso, precisamos discutir alternativas para que a formação do professor atenda as reais necessidades dos alunos hoje, a fim de que as ações educativas sejam exitosas.

Dessa forma, ao nos depararmos com a expressão formação de professores, surgem as seguintes questões: Em que direção formar esses professores? Será que “formamos” professores? Podemos dizer que seria ideal compreendermos a formação de professores não como um “formar” no sentido literal da palavra, e também não no sentido de mudar o termo, mas sim, compreendê-lo como um trabalho de orientação que precisa ser exercido nas Instituições de Ensino Superior aos discentes para suas futuras atividades docentes.

Isso porque entendermos o processo educativo do futuro professor na ótica de “formar”, pode remeter-nos a pensar na transmissão e na reprodução dos conhecimentos, na qual os formadores “dão aulas” e “passam os conteúdos”, num processo em que estaríamos anulando a condição do formador como sujeito que também aprende, assim como negando suas estruturas cognitivas, a partir das quais eles têm a possibilidade de (re)elaborar os conhecimentos culturalmente construídos.

Nesse sentido, a formação inicial dos professores precisa ser compreendida como um momento em que ocorrerão trocas de conhecimentos entre os formadores e os que estão em formação. O discente precisa participar conscientemente das atividades propostas, no sentido de agir como aprendiz, a fim de que a intervenção do formador em seu processo de aprendizagem seja significativa, ao mesmo tempo em que este formador também estará aprendendo.

Além disso, precisamos considerar que essa formação inicial possui um tempo determinado para ocorrer, o qual precisa ser aproveitado de maneira integral para que os objetivos possam ser alcançados para ambos os aprendentes. Como expõe Marcelo García (1989, p.26) “(...)la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizativo e institucional más o menos delimitado¹.”

¹Tradução livre: a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formado, com uma intenção de troca, desenvolvida em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Para tanto, é no caminho da indissociabilidade de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da construção e reconstrução dos conhecimentos pelos indivíduos, tanto dos que ensinam quanto dos que aprendem, e da conscientização dos formadores e dos futuros docentes sobre o importante papel social que possuem, que podemos repensar o processo de formação inicial de professores. Partir desse pressuposto significa considerarmos o processo de ensinagem, explorado por Anastasiou (2003), que engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. A autora coloca, ainda, que o processo de ensinagem é uma atividade de ensino realizada pelo professor, mas que resulta na aprendizagem do discente.

Nesse sentido, acadêmicos e formadores estabelecem uma relação de troca, na qual ambos estão envolvidos nos seus processos de aprendizagem, porém jamais anulando a condição do docente de orientador e com responsabilidades nesse percurso, mas sim, colocando-o como sujeito aprendente.

Dessa forma, olharmos o discente em seu processo formativo, significa considerarmos os vários saberes que constituem sua trajetória. Isso porque essa construção de conhecimentos, que se dá na formação inicial, não está limitada a ela, nem nela se iniciou. Ela é, na verdade, uma (re)construção de conhecimentos, fruto de todas as experiências pelas quais o acadêmico passou antes mesmo de ingressar na universidade. Segundo Montalvão e Mizukami (2002, p.124)

apoiando-se na literatura recente sobre o pensamento do professor, no caso da formação inicial, não se pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma.

Consideramos isso relevante, pois significa que toda bagagem que o futuro professor carrega irá influenciar de alguma maneira em sua atuação docente, logo não precisa ser desconsiderada em seu processo formativo. O acadêmico traz consigo uma visão e uma experiência que lhe é própria do que é ser professor e, quando se depara com a formação inicial, ele tem a oportunidade de reestruturar suas concepções, pois agora seu papel é o de professor e não mais o de aluno, e, como tal, precisa desenvolver uma prática de qualidade frente à sua classe.

Nesse sentido, discutirmos a formação dos professores implica, necessariamente, em abrangermos a sua trajetória pessoal, pois ela é indissociável da trajetória profissional e ambas, conforme Isaia e Bolzan (2004), podemos chamar de trajetórias de formação. A pessoa/professor está em formação o tempo inteiro, porque mesmo a experiência escolar como aluno, irá repercutir, ainda que inconscientemente, no modo de agir do docente, assim como todas as relações interpessoais que estabelecer no seu percurso vital e que permeiam a formação docente. Logo, a partir da processo formativo inicial, juntamente com suas experiências passadas, ele tem a possibilidade de ir construindo seu modo de ser professor e terá, indiscutivelmente, um estilo único e próprio de atuar como docente.

Segundo Isaia e Bolzan (2004, p. 130),

As trajetórias de formação (...) atestam que, ao longo das mesmas, vão construindo suas concepções de docência e que estas refletem os processos de aprender a ser professor. Não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de possíveis mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo.

Logo, o processo inicial de formação de professores não pode ser considerado um manual de instruções contendo todos os saberes necessários à profissionalização, mas sim, precisa ser um espaço de direcionamento para um determinado fim, no sentido de construção de conhecimentos pertinentes e indispensáveis para a atuação na instituição de ensino. Dar “receitas” não é (não deveria ser) o objetivo da formação docente, embora isso seja a expectativa de muitos acadêmicos que ingressam nos cursos de licenciatura.

Todavia, é possível dizermos que, mesmo a formação inicial não “dando fórmulas” de como ensinar, ainda “peca” por não tornar o futuro espaço de atuação profissional docente, a escola, como ponto de partida para o trabalho de orientação dos professores com os acadêmicos. Os conhecimentos teóricos, de um modo geral, tanto educacionais, sociológicos, filosóficos, psicológicos, que deveriam ser dirigidos para a compreensão dos problemas educacionais, corroborando assim, na formação do docente, acabam por serem cansativos e sem utilidade funcional para a educação, sendo alvo de críticas pelos próprios acadêmicos e também por aqueles que pensam na qualidade da formação dos professores.

Para Mialaret (1981), a ligação entre o ensino pedagógico teórico e a formação prática é um princípio fundamental em qualquer processo formativo.

Se quisermos que a preparação profissional seja eficaz e coerente, é absolutamente necessário que estes dois aspectos não se encontrem dissociados. A prática na aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida. Não se trata de justapor um ensino de psicologia da criança a uma observação dos alunos na aula. O professor de ciências da educação deverá constantemente estabelecer laços, pontos, entre o seu ensino teórico e a prática real, tal como esta se apresenta na aula (1981, p.92)

Entretanto, se esse princípio não for compreendido e desenvolvido na formação inicial, continuaremos tendo, ainda, a seguinte realidade educacional: a mera memorização de conteúdos para um determinado fim (avaliação); a aprendizagem não significativa, ou seja, o conhecimento formal distante da realidade sociocultural do educando; e, a exposição do conteúdo pelo conteúdo, sem considerar sua dimensão prática, funcional. O que preocupa então, é que essas problemáticas não são encontradas somente na Educação Superior através das práticas de alguns formadores, mas, principalmente, na ação docente na Educação Básica, como um reflexo da experiência dos professores formados em um modelo tradicional de ensino. Sendo assim, deve a formação inicial de professores ser repensada para que possamos romper com este círculo vicioso. Um passo importante a ser dado, portanto, segundo Mialaret (1981), é encarar a formação inicial não fechada em si própria, mas como um elo que se prolongará durante toda carreira docente.

Entretanto, para que isso ocorra, o modelo formativo dos cursos de licenciatura precisam não somente de uma reestruturação curricular, necessitam especialmente de transformações nos modos de agir e de pensar dos formadores. Ramalho (2004), em suas discussões, traz as características desse modelo ainda vigente nas universidades, no qual o racionalismo técnico e a formação academicista e tradicional são descritos pela autora como Modelo Hegemônico de Formação (MHF). O professor, segundo este modo de profissionalização, é visto como executor/reprodutor e consumidor de saberes produzidos pelos profissionais das áreas científicas, cabendo para sua formação treinar habilidades, sendo que teoria e prática ficam distanciadas tornando sua formação acadêmica fragmentada.

Apesar disso, Ramalho (2004) contribui com a idéia de um Modelo Emergente de Formação (MEF), em que podemos nos basear em relação à

formação inicial universitária dos professores. Este MEF vem superar o MHF e possui três elementos básicos a serem desenvolvidos na formação profissional para que o educador possa, posteriormente, agir nesta direção: a reflexão, a crítica e a pesquisa. Segundo Ramalho (2004, p. 23):

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Esse percurso de reflexão, crítica e pesquisa precisa ser contemplado na formação inicial, pois é a partir deste estímulo dado que será possível desenvolver-se um profissional comprometido e que apresente em sua prática tais características em seu modo de agir: reflete, critica e pesquisa, distanciando-se do comodismo, da falta de entusiasmo frente aos desafios, e (re)construindo suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as idéias de Marcelo García (1989) vêm corroborar para o Modelo Emergente de Formação, apresentado por Ramalho (2004), no momento em que ele coloca a importância da formação inicial estimular o desenvolvimento de competências necessárias para as situações singulares da prática educativa, e não de aprendizagem de uma “técnica”, propondo, então, que teoria e prática estejam articuladas a fim de que o acadêmico produza, em formação, um conhecimento tácito que seja considerado por seu valor.

Além disso, acreditamos que a formação profissional, segundo os pressupostos de reflexão, crítica e pesquisa, vêm ao encontro do que García (1989) propõe como o conceito de formação de professores e que engloba tanto a inicial quanto a continuada:

Formación del Profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. (p.30)²

²Tradução livre: Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional.

Portanto, a formação de professores precisa ser compreendida como o espaço de construção da profissionalização docente de cada indivíduo, que propicie o trabalho grupal nesse percurso.

Além disso, quando tratamos da formação inicial de professores, a fim de que esta seja um dos caminhos possíveis para a redimensão do ensino, a prática aparece como uma das alternativas, aliada ao estudo teórico na academia. A reprodução de “erros” e “problemas” no processo de ensino-aprendizagem pode ser conseqüência da falta de contato com a realidade escolar, durante sua formação inicial, bem como com a prática, como norteadora de suas reflexões. Assim passam a reproduzir o que foi vivenciado na experiência discente.

Segundo Montalvão e Mizukami (2002, p. 123), em uma de suas pesquisas, expõem:

Os resultados mostram que repensar os cursos de formação inicial de professores é necessário e urgente. Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante.

Dessa maneira, remetemo-nos às instituições formadoras de professores que não são somente as Universidades ou os Cursos Normais, mas, principalmente, a escola. Buscamos conduzir uma formação inicial adequada pressupõe aliarmos os conhecimentos teóricos, desenvolvidos nas salas de aula das instituições formadoras, juntamente com os conhecimentos práticos, os quais precisam ser vivenciados na realidade escolar.

Portanto,

o curso de formação inicial ou básico ganha importância na medida em que possa favorecer a investigação e compreensão de uma série de problemas práticos relevantes, inerente ao contexto escolar e às situações específicas de sala de aula. No curso, os professores podem aprender a relacionar as rotinas das aulas, as crenças e princípios que orientam (ou orientarão) sua atuação aos conhecimentos das distintas teorias (Lima e Reali, 2002, p. 221).

Foi a partir das idéias dos autores que objetivamos a formação inicial de qualidade, almejando a construção do conhecimento profissional que fosse ao encontro das necessidades educativas e assim pudesse contribuir para o sujeito em formação, como também para os espaços nos quais ele atuará.

Contudo, encontramos dificuldades para a efetivação de um modelo de formação inicial que contemple os aspectos mencionados. A literatura educacional nos mostra os diferentes modelos de formação do professor e o quanto é difícil avançar de uma concepção tradicional, que está arraigada culturalmente na nossa realidade brasileira, para uma orientação social-reconstrucionista, a qual traz elementos coerentes para a formação dos professores (Marcelo García, 1999).

Segundo esse mesmo autor, esta orientação social-reconstrucionista tem a reflexão como ponto de partida, a qual admite o compromisso ético e social na atividade educativa. Além disso, a reflexão implica, conforme Kemmis apud Marcelo García (1999): na relação entre pensamento e ação nas situações nas quais os professores se encontram; apesar de ser um trabalho mental, pressupõe relações sociais; expressa os interesses humanos; pode transformar e/ou reproduzir práticas pedagógicas; e, ainda, possibilita a reconstrução da vida social através da participação do professor, comunicando e tomando decisões a partir da ação social.

Este tipo de orientação conveniente para a formação inicial de professores nos faz analisar outros pontos inerentes ao processo formativo, dedicando especial atenção aos modelos que são desenvolvidos nas universidades a fim de preparar os futuros docentes para suas práticas educativas nas escolas.

2.1.1 Percursos da profissionalização docente: entre trajetórias de formação³, modelos formativos e espaço de atuação do professor

O processo formativo docente merece destaque pelo fato de preparar o sujeito para o desenvolvimento profissional específico: ser professor. Para tanto, a formação inicial permite o desenvolvimento de capacidades para a finalidade de educar. Mas, para que isto ocorra é necessário considerar três aspectos fundamentais nesta formação: a trajetória pessoal do acadêmico, os modelos de formação de professores e, ainda, o espaço de atuação docente, a escola.

Antes de aprender a ser professor, cada sujeito é único, tendo experiências próprias, atribuindo significados individuais para suas vivências, apesar de poder compartilhá-las com outras pessoas. Esta trajetória pessoal tem características peculiares que irão influenciar no seu desenvolvimento profissional a partir do momento em que o indivíduo ingressa na formação inicial. Dessa maneira, seu

³ Isaia e Bolzan, 2004.

percurso pessoal é inerente ao seu profissional. Um exemplo disso são as experiências que trazemos do ambiente escolar para nossa formação acadêmica, como expõe Marcelo García (1989, p.61): “Estos factores biográficos, influyen em los profesores em formación, en la forma de preconcepciones o ideas previas sobre la enseñanza, los alumnos, etc.⁴” A idéia do que é ser professor, de certa maneira, já foi pensada, porém, é a formação inicial que dará suporte teórico/prático para o exercício profissional. Segundo Isaia e Bolzan (2004), consideramos as trajetórias de formação a relação dessa trajetória pessoal, a profissional e os processos formativos.

Portanto, as trajetórias de formação compreendem a construção do ser professor ao longo das mesmas e dependem de uma rede de interações que ocorre com o sujeito, bem como com as gerações que se entrelaçam ao longo dos tempos (ISAIA E BOLZAN, 2004).

Em relação ao modelos de formação de professores, Zeichner apud Marcelo García (1989) nos coloca quatro paradigmas: a formação baseada na atuação ou competência, a personalista, a tradicional e a orientada para a indagação. Segundo Marcelo García (1989), eles são pertinentes para compreendermos e analisarmos as diferentes situações/concepções de formação docente inicial que as instituições adotam, possibilitando-nos discutir acerca da melhor maneira de contemplarmos o aprender a ser professor.

Os estudos de Marcelo García (1989) explicitam que a formação de professores, baseada na atuação ou competência tem seus fundamentos na psicologia condutista e possui como elemento essencial as competências docentes e, em função da diversidade destas, cada programa precisa estabelecer quais competências serão desenvolvidas no decorrer do curso. Para tanto, este modelo “asumen una imagen del profesor como técnico y de la enseñanza como actividad de producción⁵” (MARCELO GARCÍA, 1989, p.42). As competências, as quais permitem que os professores atuem em diferentes situações na sala de aula, precisam ser eficazes para que resultem no rendimento significativo dos alunos.

Segundo Marcelo García (1989), este programa tem contribuído ao longo dos anos para a formação de professores, entretanto, limita o processo formativo

⁴ Tradução livre: Estes fatores biográficos influem nos professores em formação, na forma de pré-concepções ou idéias prévias sobre o ensino, os alunos, etc.

⁵ Tradução livre: assumem uma imagem de professor como técnico e do ensino como atividade de produção.

inicial, pois as competências são necessárias como parte do conteúdo dos cursos, porém elas não podem sozinhas definir um modelo de formação docente.

Com relação à formação personalista dos professores, que tem a base na psicologia humanista, revela o ensino para além de uma técnica, colocando em evidência a pessoa, com suas condições e possibilidades. “El comportamiento de una persona está em función de como se percibe a si mismo, como entiende la situación que está inmerso, y de la interrelación de estas dos percepciones⁶” (MARCELO GARCÍA, 1989, p.43).

A formação personalista de professores pretende capacitar os docentes a verem-se com um autoconceito positivo, percebendo o mundo de forma realista e estando sempre bem informados. Além disso, um dos pontos positivos neste modelo é a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos durante a realização do curso. O pressuposto deste programa é desenvolver características pessoais do sujeito para que seja capaz de atuar profissionalmente na atividade educativa.

Contudo, não temos dúvidas da importância do professor observar-se como pessoa, e do quanto a trajetória pessoal influi no desenvolvimento profissional, porém, a crítica que fazemos a este modelo personalista é que a formação docente não pode se reduzir a este princípio pessoal, necessitando, sim, desenvolver os conhecimentos profissionais em primeiro lugar, os quais, conseqüentemente, envolvem os aspectos particulares do sujeito.

Já, no modelo de formação tradicional, o professor é visto como alguém que domina uma técnica. A teoria e a prática são separadas claramente, sendo a prática docente, em função da cultura de nossa sociedade, considerada mais importante para a aquisição do ofício de professor (MARCELO GARCÍA, 1989). Este programa tradicional pressupõe que a aprendizagem docente ocorra de forma passiva pelo estudante, na qual ele observa e imita seu mestre. Assim, o aluno conclui seu processo formativo tendo as mínimas condições de aprendizagem profissional, visto que os conhecimentos teóricos nem sempre são valorizados por ele para o desenvolvimento de uma prática adequada às condições dos alunos e das escolas e, sua atividade docente, muitas vezes, não é fundamentada, tornando-se uma prática pela prática.

⁶ Tradução livre: O comportamento de uma pessoa é em função de como se percebe, como entende a situação na qual se encontra, e a inter-relação destas percepções.

Apesar disso, esta concepção de formação está arraigada em muitas instituições formativas sendo comum sua ocorrência hoje. As transformações para uma prática de formação de professores que supere este modelo tradicional é difícil, porém elas podem ocorrer paulatinamente, através da alteração na organização dos currículos e, principalmente, da formação continuada dos formadores, em que as transformações de seus pensamentos irão repercutir na sua ação docente.

Por fim, o quarto e interessante modelo formativo de professores é o orientado para a indagação. Este paradigma é recente, pressupondo a formação de um profissional reflexivo e capaz de solucionar problemas. As bases desta concepção, segundo Marcelo García (1989), são os trabalhos de Dewey. A reflexão tem papel fundamental neste modelo formativo no qual, “desarrollar em los alumnos disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje⁷” (Marcelo García, 1989, p.48), faz parte da construção de ser professor.

Para esse mesmo autor, a orientação para a indagação como modelo de formação docente, busca a superação da racionalidade técnica e tem como premissa a teoria integrada à prática no desenvolvimento profissional. Este paradigma, portanto, reconhece a orientação social-reconstrucionista apontada por Marcelo García (1999).

Acreditamos que esta idéia de formação de professores é coerente para a profissionalização docente, através da aquisição de conhecimentos teóricos necessários ao profissional da educação, o entrelaçamento destes com a prática de ensino e a indagação/reflexão como foco para as transformações do pensar e do agir do professor.

Dentro deste modelo de orientação para a indagação, Marcelo García (1989) reconhece que há diferentes concepções e propostas metodológicas de distintos autores, o que representa a diversidade de pensamentos presentes em um mesmo paradigma. Cabe a cada instituição, na busca da qualificação da formação de professores, analisar, tendo como suporte a orientação para a indagação, a melhor maneira de construir a aprendizagem docente com seus alunos.

Além destes modelos de formação inicial de professores, existem dois outros aspectos relevantes: o espaço de atuação docente – a escola – e a colaboração,

⁷ Tradução livre: desenvolver nos alunos disposição para a análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem.

existente ou não, entre a universidade e a escola no processo formativo inicial dos estudantes de licenciatura.

Com relação ao sistema educativo, no qual os professores irão atuar, evidenciamos a peculiaridade de cada contexto escolar. Não podemos dizer que há uniformidade nas escolas, pois cada uma, dependendo da localização geográfica, da clientela, do nível de formação dos professores, possui uma realidade sociocultural, limites e possibilidades específicos, e não podemos formar professores para um ambiente único. É por este motivo que o processo formativo inicial docente precisa ser composto do suporte teórico/prático profissional, mas, além disso, necessita proporcionar espaço de aprender a indagar/refletir, para que assim o professor chegue à escola disposto a ser flexível e saber agir de acordo com a realidade sociocultural encontrada, no sentido de buscar constantemente a qualificação da sua prática educativa.

O outro aspecto pertinente na discussão sobre a formação inicial de professores, é a existência, ou não, da colaboração entre as instituições formadoras – universidade e escola. Para tanto, García e Marcelo García (1998) fazem uma explanação pertinente sobre as duas instituições:

Al comienzo planteábamos que las relaciones entre los Centros Educativos y la Universidad ha estado caracterizada por el desencuentro o la ignorância mutua (...) Ello es así debido a que ambas instituciones se diferenciam mucho entre si.⁸ (p.2)

Este é um dos pontos extremamente relevantes: a universidade e a escola são espaços diferentes, possuindo, cada uma delas, características próprias devido aos valores culturais do nosso tempo. Como exemplo, a universidade aprecia a reflexão, a análise e, especialmente, a investigação científica, enquanto a escola aplica o conhecimento nas situações práticas. Outra divergência existente é em relação ao salário e o conseqüente prestígio social. Os professores universitários geralmente são melhor remunerados que os docentes da escola, sendo que a sociedade passa a prestigiar/respeitar profissionalmente os professores universitários em detrimento aos educadores da escola (GARCÍA e MARCELO GARCÍA, 1998).

⁸ Tradução livre: No começo estabelecíamos que as relações entre os centros educativos e a universidade tinham uma situação caracterizada pelo desenccontro ou a ignorância mútua (...)Isso é assim devido a ambas instituições se diferenciarem muito entre si.

Entretanto, essas distinções não impedem que haja colaboração entre essas duas instituições formadoras. O acordo estabelecido por elas precisa beneficiar ambas por igual com a finalidade da qualificação da prática docente (GARCÍA e MARCELO GARCÍA, 1998).

Dessa forma, essa relação universidade-escola necessita visar a contribuição, especialmente para a formação inicial de professores, para que os estudantes, desde o início da profissionalização, conheçam o seu ambiente de trabalho. Assim, o aprender a ser professor torna-se mais coerente e vinculado à realidade superando a mera recepção de informações na sala de aula das universidades.

Porém, quando falamos dessa colaboração universidade-escola, não expressamos a idéia de que apenas os acadêmicos se beneficiem indo às escolas e limitando-se à realização de observações nas salas de aula, como ocorre freqüentemente. Esse meio de observar por observar acaba gerando desagrado por parte da escola devido aos acadêmicos, sem a necessária orientação, saírem das observações criticando o modelo vigente e não apresentando alternativas, idéias, leituras para os docentes; além disso, alguns estudantes cometem erros, ao falar mal da instituição e dos professores, que possibilitaram que eles os observassem.

A idéia em que acreditamos para uma relação de colaboração entre universidade e escola, que García e Marcelo García (1998) propõem, é a contribuição da universidade na organização curricular, nas inovações educativas, bem como na atualização dos professores através da formação continuada. Os acadêmicos, por sua vez, precisam ter o contato com a escola de modo que, imersos nesse ambiente, tomem conhecimento da atividade docente, das relações e funções que se estabelecem dentro da escola entre os professores, estes com os alunos e também com a direção. Observar a prática docente escolar também é importante, desde que os acadêmicos estejam bem orientados pelos professores universitários e não façam juízo de valor acerca dos profissionais em foco nas escolas.

Nessa perspectiva, segundo García e Marcelo García (1998), cabe a idéia dos professores das escolas irem até a universidade a fim de contribuir na formação inicial docente. Nessa mesma direção, os estudos de Bolzan (2001, 2002) indicam que compartilhar e reconstruir conhecimentos é possível através dessa interação, para que professores do ensino básico possam expor suas vivências para aqueles

que estão se inserindo na profissão e ainda não possuem experiência na prática docente. Assim, o que os acadêmicos lêem pode ser discutido com a realidade vivenciada pelos docentes e assim ambos enriquecem seus saberes.

Outra idéia pertinente nesta colaboração universidade-escola é a inserção do acadêmico na sala de aula escolar, a fim de que este possa conhecer a realidade e, a partir disso, ter a oportunidade de desenvolver atividades de ensino-aprendizagem com os alunos, orientadas pelos professores universitários, para que, gradativamente, vá inserindo-se no ambiente da sua profissão, tendo experiências práticas, conhecendo as peculiaridades da instituição escolar, auxiliando, assim, o acadêmico, no aprender a ser professor.

Portanto, a colaboração universidade-escola, implica na responsabilidade de ambas na busca de qualidade para os processos de ensino e de aprendizagem. Uma depende da outra e, em função de suas características próprias e distintas, elas têm a possibilidade de colaborarem entre si.

2.1.2 Formação inicial de professores: saberes em direção à prática reflexiva

Quando pensamos na formação de um professor, nos deparamos com os diversos saberes que permeiam sua trajetória profissional e que provêm de distintas fontes. Tardif (2002) nos coloca alguns dos saberes, tais como: profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, nosso primeiro momento de discussão envolve aqueles saberes que são construídos durante a formação inicial dos professores, dentre os quais estão os saberes profissionais. Estes, referem-se aos conhecimentos que são transmitidos/construídos pela Instituição formadora, seja ela de nível médio ou superior. Entre eles, também encontramos, na formação inicial, os saberes disciplinares, os quais se referem aos diversos campos do conhecimento que são desenvolvidos através das disciplinas na universidade. Por fim, consideramos os saberes curriculares, que compõem os programas escolares e que os docentes precisam conhecer para desenvolverem a ação educativa em sala de aula (TARDIF, 2002).

Nesse segundo momento, consideramos relevante tratar dos saberes que vão além da formação inicial, podendo eles serem constituídos através da atividade dos professores, que são os saberes pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2002).

Isso, porque o primeiro apresenta-se através das concepções de que o professor tenha conhecimento acerca das ciências da educação, e que, a partir delas passa a pensar e repensar sua prática educativa, a fim de conduzi-la da melhor forma. Já o segundo, o experiencial, provém da trajetória do docente através de sua ação em sala de aula, posição em que está colocado e que se distingue fortemente da de aluno.

Portanto, todos esses espaços nos quais o indivíduo tem a possibilidade de inserir-se e obter experiências, contribui para a construção dos seus saberes docentes, tornando evidente que o saber do professor é plural e heterogêneo (TARDIF, 2002).

Assim, ao falarmos do saber docente, gostaríamos de expor, também, as idéias de Perrenoud (2002), retomando o primeiro momento da discussão, a fim de explorarmos aqueles saberes que permeiam a formação inicial do professor, pois os consideramos fundamentais para que, prospectivamente, a ação docente seja desencadeada. Dessa maneira, é no espaço da formação inicial que muitas capacidades podem ser estimuladas para que, quando o professor estiver em sala de aula, esteja preparado para vivenciar novas situações que irão colaborar para que ele mobilize seus esquemas de ação e de pensamento na criação de novos saberes. Com certeza, estes novos saberes, para serem elaborados, necessitarão da agilidade e da autonomia dos professores para que possam enfrentar ocasiões singulares da prática. Quanto à autonomia, Perrenoud (2002, p.11) explicita que:

A autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho.

Sendo assim, temos que dizer que o saber, proveniente da formação inicial não é tudo, além de não serem, nem poderem ser, definitivos e acabados na formação do professor. Isso porque o profissional da educação precisa estar preparado para ir além das teorias, para superar receitas que podem aparecer durante a formação inicial, para que, desde já, esteja atento às incertezas que virão e consciente de que, apenas o conhecimento teórico não as solucionarão. Dessa forma, pensamos que a formação inicial é um espaço privilegiado para que o educador se conscientize de sua tarefa frente a fatos inesperados da prática

docente, sendo a ele permitido analisar situações da prática escolar, refletir sobre como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula (PERRENOUD, 2002).

No entanto, o que encontramos, ainda, na maioria das Instituições de Ensino Superior é a transmissão de conhecimentos puramente técnicos nos primeiros anos dos Cursos de Formação e, só no momento do estágio supervisionado, é que o acadêmico entra em contato com o ambiente escolar, o qual fará, efetivamente, parte de sua trajetória profissional, como expõe Krahe (2004, p.150) em sua pesquisa sobre as licenciaturas e as modificações curriculares:

O modelo clássico de formação de professores adjetivado de “3+1”, isto é, uma proporcionalidade três vezes maior para a carga de formação de especialidade em comparação com a formação pedagógica. Evidenciou-se até mesmo a racionalidade técnica pura, na qual o “verniz pedagógico” ao final do curso foi explicitado, através do desenho da grade na qual as disciplinas pedagógicas são sugeridas para as etapas finais, às vésperas do Estágio Supervisionado.

Creemos que tal situação esteja se reestruturando, a partir das novas matrizes curriculares, porém o que pretendemos, ao expor essa situação, é chamar a atenção para que, se os professores, em sua formação inicial, não forem estimulados e colocados diante de fatos inusitados que as instituições escolares possuem, proporcionando assim um espaço para que pensem e repensem sobre alternativas e transformações de que o ensino necessita, ficará difícil querer que os futuros educadores desenvolvam práticas reflexivas, ficando, a formação continuada, sobrecarregada e incumbida dessa árdua função.

Isto nos remete a pensar sobre a formação de um principiante reflexivo a partir de um currículo que contemple, desde o primeiro semestre do curso de licenciatura, as disciplinas teóricas e práticas, além das pedagógicas e específicas. Isso para que o acadêmico possa estar em contato com as situações profissionais mais encontradas na escola e, dessa forma, possa equipar seu olhar e reflexão sobre a realidade (PERRENOUD, 2002).

Entretanto, há alguns currículos que não contemplam teoria e prática e, mesmo que as contemplem ainda é difícil as encontrarmos, de fato, entrelaçadas, o que nos permite dizer que existe outro espaço que também contribui para a formação de um profissional reflexivo e comprometido com as problemáticas sociais.

É através do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, a partir de projetos de iniciação científica, que os acadêmicos têm mais uma oportunidade de ampliar seus espaços de formação inicial. Todavia, não pensamos em afirmar, aqui, que a formação inicial, ao contemplar a pesquisa, esteja necessariamente formando um principiante reflexivo, até porque não é esse o objetivo primordial dos projetos, mas sim queremos dizer que nesse espaço de iniciação científica é permitido ao futuro professor que pare, pense, analise e busque alternativas para as situações com as quais se depara em seus projetos educacionais, sejam de pesquisa ou mesmo de extensão (PERRENOUD, 2002).

Nessa perspectiva, trazemos as palavras de Pimenta (1999, p.17):

Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisa em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa.

Portanto, se o impulso for dado pela formação inicial para que os professores desenvolvam ações reflexivas a partir do contato com a realidade escolar e estimulá-los a observar e investigar as situações práticas na busca de soluções para os problemas, estaremos possibilitando-lhes desenvolver esta postura reflexiva frente à sua prática. Outro aspecto, ainda, é propiciar o espaço incentivando sua prospectiva formação. Torna-se importante colocarmos que essa postura reflexiva só poderá efetivar-se através do trabalho cotidiano do educador em sala de aula.

Sendo assim, é possível considerarmos, também, a construção dos saberes experienciais pelo professor a partir de suas ações na escola e levar em conta o que Tardif (2002) caracteriza ser o saber experiencial: um saber proveniente da formação inicial e contínua, da socialização escolar, da cultura pessoal e profissional como também dos conhecimentos disciplinares a serem trabalhados com os alunos. Este saber proveniente de distintas fontes, deixa explícito que a prática não está dissociada da teoria, e sim, ambas completam-se no desenvolvimento da atividade docente.

Porém, vemos, atualmente, de um lado, a desconsideração da experiência docente como produtora de um saber, construído pelo próprio professor a partir de

sua trajetória profissional; e, de outro lado, a consideração do saber experiencial como único elemento que adjectiva um educador como competente. Logo, pensarmos na experiência do educador como fonte de saber, é de extrema relevância para que o professor sintá-se valorizado e, de fato, seja valorizado como merece, até para que possa qualificar sua ação docente através das constantes reestruturações desses saberes. Para isso, é fundamental que as escolas, e também as Instituições de Ensino Superior, abram espaços para que os professores possam compartilhar desses saberes, descumprindo com a imagem de que apenas as universidades são produtoras de saberes.

Quando nos referimos à experiência profissional, mesmo estando ligada ao fator temporal, temos que ter a clareza de que não poderia ser considerada o único critério para designar se o educador é competente ou não. Ela é, sim, parte integrante da formação docente, porém ela necessita de um respaldo teórico que a valide, para que não recaia na mera execução de tarefas sem sentido e significado, tanto para os alunos, quanto para o próprio professor (TARDIF, 2002).

Isso significa que é importante a união dos saberes que são desenvolvidos na formação inicial e continuada, juntamente com os que são construídos através da prática do professor, buscando aproximar, assim, as escolas das Instituições de Ensino Superior. Ao interligarmos os diversos saberes desses espaços, como também os diferentes professores e formadores, procuramos buscar melhores condições educacionais e formativas.

É neste percurso que podemos lançar a seguinte questão: em que medida o envolvimento de um graduando em iniciação científica irá contribuir para seu processo formativo, no sentido de conduzi-lo a uma prática reflexiva?

Em primeiro lugar, é indispensável que consideremos a formação docente como um momento aberto também para a pesquisa, a qual constitui uma de suas atividades formativas. Isso porque ela possibilita desenvolver, na formação do educador, atitudes para que ele seja um profissional investigador, pronto para questionar, aproximar o estudo teórico da prática escolar, através dos “problemas” educativos com os quais se depara, além de estar contemplando a condição humana do indivíduo que busca constantemente conhecer o novo, o diferente (MORIN, 2003). Então, é nesse caminho que há a possibilidade do acadêmico envolver-se com a pesquisa e identificar que existem na ciência as certezas provisórias, dando-se conta de que sua prática também se constituirá de incertezas

e de situações únicas, nas quais, por si próprio, terá que buscar as alternativas de soluções .

Nesse sentido, a iniciação científica, na formação inicial do educador, é um dos espaços que pode proporcionar ao acadêmico a formação do *habitus*⁹ favorecendo, assim, que ele desenvolva esquemas reflexivos (PERRENOUD, 2002). Isto significa a mobilização dos saberes pelos professores em desenvolvimento, para que reflitam sobre a sua ação e sobre as suas idéias, diante de situações reais, as quais poderão promover uma determinada ação. Assim, estaremos estimulando o sujeito a ser um educador comprometido com a sala de aula e com os seus alunos, a partir de uma postura reflexiva e que, segundo Perrenoud (2002, p. 66) é

Um dos fatores, o mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais de reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta. Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda.

E esse trabalho constante é o que ocorre no desenvolvimento de projetos de pesquisa, o que pode contribuir para o processo formativo do educador que nele estiver envolvido, corroborando, assim, para a formação do profissional reflexivo.

Em segundo lugar, o envolvimento na iniciação científica, na formação docente não garante o desenvolvimento, posteriormente, de uma prática reflexiva no ambiente escolar, nem mesmo podemos pensar que é somente na formação inicial que a postura reflexiva do professor precisa ser pensada e desenvolvida para depois esquecê-la (PERRENOUD, 2002). Porém, é um compromisso dos formadores incentivar essas atitudes investigativas no início da profissionalização docente, pois são elas que darão o suporte para que, prospectivamente, o professor a valide em sua ação na escola.

⁹Segundo Bolzan (2006): “**HÁBITUS DOCENTE**: sistema de disposições permanentes e transponíveis que ao integrar todas as experiências passadas do professor, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividades variadas, a partir de analogias a esquemas que permitam o encontro de alternativas para a resolução de problemas presentes na docência (BOURDIEU, 1972). **Nota:** A noção de *habitus* docente destaca a integração dos esquemas de conhecimento em um sistema, em uma “gramática geradora” de pensamentos e atos docentes (PERRENOUD, 2002). É um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência (BOLZAN, 2005).”

Nesse sentido, na busca de formar um docente que pense e repense sobre suas ações, adquirindo uma postura reflexiva, através de uma trajetória que inicie na graduação, é uma meta a ser atingida. Para isso, é necessário que o futuro professor tenha consciência de seu inacabamento (Freire, 2001). Isso porque a formação inicial, como o próprio nome diz, é o começo da construção de ser professor, logo, se consideramos a prática também formadora, é fundamental que o professor se considere como aprendiz permanente, ser inacabado (Freire, 2001), e através do processo reflexivo redirecione, a cada dia, suas atitudes como docente.

Acreditamos, pois, que os acadêmicos envolvidos nos projetos de iniciação científica, têm uma possibilidade a mais de confrontar e/ou entrelaçar os saberes oriundos da formação profissional com as situações vivenciadas na realidade escolar. A partir disso, se for proporcionado este espaço aos futuros educadores, no qual eles possam desenvolver a capacidade de serem sujeitos críticos e indagadores, poderão, também, segundo Freire, como especificidade dos seres humanos, serem “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos” (2001, p.57). Portanto, o primeiro passo nessa direção é dar oportunidade aos professores em formação inicial, de vivenciarem essa experiência na iniciação científica, para então analisarmos e compreendermos as contribuições desses elementos no processo formativo.

2.2 Iniciação científica: uma experiência extra-curricular no Curso de Pedagogia

No sistema educativo atual, há uma certa exigência frente à formação docente e às práticas escolares: um professor pesquisador, crítico e reflexivo. Isso nos remete, urgentemente, a analisar a formação inicial desse sujeito, os conhecimentos e as oportunidades que lhe foram propiciadas durante a graduação e, se esta característica do professor de ser um sujeito voltado à pesquisa, com uma postura investigativa, inquietadora, que aposta nas dúvidas e nas incertezas, lhe foi incentivada de alguma maneira durante o curso de licenciatura.

Nesse sentido, é imprescindível dizermos que a iniciação científica está presente no Ensino Superior e se coloca como um caminho para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos acadêmicos, tornando-se parte integrante da formação profissional. Entretanto, quando falamos da pesquisa científica na

formação do professor, especificamente, torna-se ainda mais interessante analisá-la, pelo fato de buscarmos compreender a repercussão dessa experiência na atividade docente.

Para tanto, precisamos entender a iniciação científica como uma experiência que surge da busca pelo conhecimento, da inquietação, da curiosidade, do desejo de conhecer saberes até então não emergentes e da possibilidade de infinitas aprendizagens pelo acadêmico que está em formação. Além disso, a atividade de pesquisa exige que o sujeito utilize o método científico a fim de validar seus resultados, bem como se posicione criticamente frente aos fatos encontrados. Deste modo, a iniciação científica se faz presente na universidade e permite que os envolvidos nesse processo, utilizando estes princípios, cresçam como pessoas e como profissionais.

Assim, para que isto ocorra, o ponto de partida precisa ser a formação inicial de professores, a qual, através das universidades, dê a oportunidade aos acadêmicos de inserirem-se na atividade de pesquisa desde a graduação, para que esta lhe seja útil e para que essas vivências orientem-os para a posterior formação continuada. Segundo Netto e Rocha (2003, p. 25):

A experiência da iniciação científica produz efeitos marcantes na formação dos estudantes envolvidos. Aqueles que despertam para a vocação científica encontram abertas as portas da pós-graduação e trilharam esta caminhada com competência e certa tranquilidade [...] Mas a maioria dos bolsistas de iniciação opta pelo exercício da profissão na qual se graduam; a IC traz benefícios a eles também.

O que os autores acima apontam é que, independentemente da trajetória profissional que o acadêmico seguir após a formação inicial, a experiência que ele teve com a pesquisa, de alguma maneira, lhe foi significativa, de modo que irá usufruir dos conhecimentos adquiridos. A formação acadêmica, portanto, torna-se sólida e consistente, preparando adequadamente o acadêmico para o exercício da profissão.

Nesse sentido, é possível discutirmos acerca de pontos relevantes da atividade de pesquisa e que proporcionam o envolvimento efetivo do sujeito em formação. O primeiro deles é caracterizar a iniciação científica como o desenvolvimento de um projeto de pesquisa e, muitas vezes, de extensão também, o qual ocorre em determinado período de tempo e exige a presença e o estudo do

acadêmico, além da dedicação às disciplinas do currículo do curso de licenciatura. Isso requer comprometimento e responsabilidade, sendo estes dois elementos indispensáveis para que o acadêmico tenha êxito em sua experiência científica.

Outro ponto relevante é estar disposto sempre a aprender, tendo consciência de que pesquisar é conviver com incertezas e que os achados de hoje não necessariamente serão os de amanhã. Estar aberto para novas aprendizagens significa, então, ver o conhecimento como inacabado, algo que não pode ser fechado e dado como pronto. A vivência de cada dia no espaço científico permite ao acadêmico conclusões provisórias e reestruturação constante acerca de suas próprias concepções.

Sobre essa reconstrução do conhecimento, a qual consideramos como uma elaboração pelo acadêmico acerca da temática que foi estudada e debatida, surge a importância do “aprender a aprender”, como o espaço de criar soluções próprias para os desafios que surgem a cada momento, evitando o imitar e superando o aprender no sentido de receber o que é ensinado (DEMO, 2000; MORAES E LIMA, 2004).

É a partir do aprender a aprender que emerge o questionamento reconstrutivo no trabalho de pesquisa, como meio de buscar, através da indagação, a inovação. A reconstrução surge da interpretação e da formulação pelo sujeito acerca do que ele conseguiu absorver do meio. Por isso, o questionamento reconstrutivo precisa fazer parte da atividade do sujeito que pesquisa, pelo fato de que a dúvida o encaminhará para a (re)elaboração das suas concepções (DEMO, 2000).

Ainda é possível considerarmos como aspecto importante, o trabalho coletivo que a iniciação científica proporciona, pois além do pesquisador e do professor orientador, há certamente outros sujeitos envolvidos, o que permite um ambiente de troca em que é preciso aprender a conviver com os diferentes indivíduos. Certamente há, então, o enriquecimento considerável, tanto pessoal quanto profissional, devido à interação que ocorre entre pares.

Por último, destacamos um ponto relevante no que diz respeito à produção escrita própria do acadêmico, através do estudo bibliográfico que realiza, assim, como da saída a campo. Esses fatores corroboram para que o sujeito tenha argumentação necessária para a escrita de trabalhos, a partir do confronto das idéias teóricas com a realidade que o cerca. Desta maneira, o acadêmico tem a

possibilidade de divulgação dos achados da pesquisa através de sua própria produção. Isso possibilita o seu avanço intelectual, pois ele não é mero expectador, uma vez que absorve o que o ambiente lhe apresenta e pode, assim, confrontá-lo com as leituras realizadas, elaborando suas próprias idéias e concepções.

Segundo Netto e Rocha (2003, p.27)

A pesquisa na graduação é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação e da experiência em diversas situações, preparação e estruturação da coerência da fala (do discurso) e para o hábito de registrar as práticas.

Partindo de todos estes pontos relevantes apresentados, o envolvimento com a iniciação científica pelo acadêmico do curso de licenciatura é a oportunidade para os alunos enriquecerem suas construções epistemológicas e a expectativa é grande no sentido de que, ao longo dos anos, mais acadêmicos se envolvam em projetos de pesquisa, compreendendo sua importância para a formação docente. O que ocorre, porém, é o pequeno número de bolsas de estudo para a iniciação científica que são oferecidas nas universidades. Logo, o acadêmico que não consegue a bolsa, acaba não podendo se envolver com dedicação nos projetos de pesquisa, pela necessidade que possui de trabalhar para manter-se na graduação, ou mesmo para auxiliar no orçamento familiar.

Contudo, Demo (1991) coloca a pesquisa como necessária na vida acadêmica, podendo tornar-se inerente à atitude de professores e de alunos. Segundo este mesmo autor, só compreendemos o espaço da universidade se nele estiver inserida a pesquisa científica, possibilitando a descoberta e a criação do novo. Isso se deve ao fato da pesquisa ter forte poder educativo e, em nenhum momento, admiti-la afastada desse pressuposto.

Nessa perspectiva insere-se a idéia de educar pela pesquisa segundo Demo (2000, p.2):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Portanto, pensarmos a atividade de pesquisa na formação docente torna-se indispensável, pois “não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 1991, p.15). Em suas palavras, o ato de pesquisar está indissociável da ação docente, porque a existência do professor que repassa conhecimentos alheios e do aluno como mero receptor de saberes, é superado, hoje, por uma prática educativa que leva em conta a elaboração pessoal de novos conhecimentos, seja pelo docente, seja pelo aluno. Nesse caso, ambos são ativos no processo de ensinar e de aprender, o que restringe e/ou exclui a marca imitativa (DEMO, 1991).

Assim, há a necessidade da mudança do ser professor como perito em aula, que reforça a transmissão e a conseqüente reprodução de conteúdos (DEMO, 2000), para passar a conceber o processo educativo como parceria entre professor e aluno, na qual este é levado a buscar o conhecimento sob a orientação docente, e não apenas escutá-lo entre quatro paredes. Esse sistema de ensino envolve um docente e um aluno questionador da realidade, crítico acerca dos diferentes pontos de vista de um mesmo tema, bem como um sujeito que, a partir do externo, é capaz de (re)elaborar suas próprias conclusões. Mas esta perspectiva só é possível de se realizar se o ponto de partida for dado na formação inicial do professor, espaço no qual poderá vivenciar esta nova estrutura do processo de ensinar e de aprender.

Desse modo, Demo (2000) diz que a partir da orientação de educar pela pesquisa, surge outro ponto no âmago dessa discussão: a diferença entre formar e informar. Ao desejarmos a formação integral do acadêmico para o posterior exercício profissional, está implícito o processo formativo, embora não seja isso que ocorra. Infelizmente, a graduação oferece um processo educacional informativo, através do qual o acúmulo de conteúdos “dados” não garante a aprendizagem com êxito. O processo formativo, o qual almejamos, está longe dos termos decorar, fazer provas, ter nota. Precisamos, sim, nos aproximar de conceitos tais como: atitude investigativa, aprender a aprender, elaboração escrita do próprio conhecimento, baseando-se em um ensino com pesquisa (DEMO, 2001; PIRES, 2002).

Essa necessidade emerge, principalmente, porque estar em formação não se limita a ouvir informações. Compreende, sim, um processo gradativo que ocorre através do estudo específico em uma área do conhecimento, interação com os demais envolvidos, orientação por parte dos docentes, espaço em que o sujeito em

formação tenha a possibilidade de aprender a buscar o conhecimento, o qual não lhe é “dado pronto”, e, dessa maneira, motiva-o a encontrar respostas para suas dúvidas e curiosidades. Essa dinâmica permite que o acadêmico passe da condição de objeto de ensino para ser sujeito nesse processo. Como afirma Demo (2001, p.23):

Um passo à frente representa a motivação para fazer interpretações próprias, iniciando a elaboração. Uma coisa é manejar textos, copiá-los, decorá-los, reproduzi-los. Outra é interpretá-los com alguma autonomia, para saber fazê-los e refazê-los. Na primeira condição, o aluno ainda é objeto de ensino. Na segunda, começa a despontar o sujeito com proposta própria.

Deste modo, a formação ultrapassa o conhecimento do senso comum, sendo que tem a possibilidade de atingir a produção do conhecimento, especialmente científico. Para tanto, considera-se científico, segundo Demo (1991) o que pode ser discutido, tanto na teoria quanto na prática. Isso devido à importância que teoria e prática possuem, constituindo um todo, sem colocar uma acima da outra. A teoria é o instrumento do pesquisador, através do qual ele estuda, analisa e interpreta os diferentes pontos de vista e as diferentes situações existentes. A prática, à qual nos referimos, não é qualquer prática, mas sim é todo o fazer contextualizado pela teoria (DEMO, 1991). Portanto, uma está diretamente ligada à outra, sendo impossível dissociá-las.

É, então, partindo destas idéias que o acadêmico em formação ingressa na iniciação científica, a fim de que esta lhe proporcione um espaço de qualificação profissional.

O princípio fundamental da IC é o mesmo da época das primeiras experiências, ainda nos anos 50: alunos de graduação inquietos, curiosos e criativos, são orientados por professores/pesquisadores no cotidiano do fazer científico. Ao exercitarem o rigor do método científico, a crítica e o ato criativo, colaboram com a geração de conhecimento e saber e, muitas vezes, se descobrem vocacionados para a ciência e a docência universitária (NETTO E ROCHA, 2003, p. 25).

Os benefícios e a oportunidade de crescimento intelectual, a partir da iniciação científica, são elementos que atraem os estudantes da graduação, esperando o efetivo envolvimento na profissão que escolheram a partir da pesquisa científica. Apesar da existência de bolsas de estudo para o acadêmico que ingressa

em projetos, é notável que ela vem complementar o interesse na pesquisa, pois há muitos alunos participando de atividades de investigação sem estarem recebendo remuneração. Segundo Netto e Rocha (2003), isso contribui para a evolução dos programas de iniciação científica, porque demonstra o papel formativo/educativo dessa experiência ao aluno voluntário e, assim, permite a ampliação de bolsas, embora não sejam elas o fator atrativo primordial dos estudantes para a pesquisa.

Dessa forma, a iniciação científica no curso de licenciatura em Pedagogia é uma oportunidade ímpar na vida dos acadêmicos, pois permite vivenciar situações do ser pesquisador-iniciante (SOUSA, 2005) na formação docente, contribuindo para sua atividade profissional, seja na escola básica, seja na carreira acadêmica.

A iniciação científica corrobora no sentido de instrumentalizar o professor, em formação inicial, através do exercício científico que, além de buscar outros conhecimentos, pode experimentar ser pesquisador, comprometendo-se prazerosamente com essa atividade e não simplesmente estar nela para cumprir determinada tarefa.

Nessa perspectiva, podemos acreditar em melhores condições educacionais, a partir da formação inicial dos docentes, pois a idéia de emancipação como “processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo” (DEMO, 1991, p.78) está intimamente ligada ao educar pela pesquisa e faz parte do ideário dos professores em formação. Isso se deve, segundo o mesmo autor, ao fato da experiência na iniciação científica aguçar a curiosidade, provocar o desejo de descoberta e de criação e libertar a consciência crítica questionadora no futuro professor, podendo, este, usufruir dessas qualidades que lhe foram instigadas.

Em suas palavras:

Emancipação quer dizer recuperar o espaço próprio que outros usurparam, já que poder não é bem abundante disponível, mas apropriado no contexto do conflito social [...] Como decorrência, só pode ser conquistada, nunca doação ou imposição. Não há como emancipar alguém, se esse alguém não assumir o comando do processo. Emancipar é *emancipar-SE* (DEMO, 1991, p. 80).

Assim, a iniciação científica na formação docente inicial é uma alternativa para a qualificação do profissional da educação no sentido de que este, através de sua prática, terá a condição de formar novos cidadãos. E, se almejamos um sujeito

capaz de criar, inventar, enfim, construir saberes, bem como elaborar e (re)elaborar idéias e concepções, a universidade é um espaço privilegiado para que ele se desenvolva. Isso porque, ao invés de encontrarmos acadêmicos (futuros professores) que reproduzam conhecimentos, recebam receitas, acatam passivamente modelos educativos, teremos, sim, sujeitos capazes de questionar o que está posto ou mesmo o que se pretende impor, opinar criticamente frente a fatos e a acontecimentos, caracteristicamente emancipados.

2.3 A abordagem sociocultural e a formação dos professores: olhares vygotkianos

Falamos do campo da formação de professores pressupõe, impreterivelmente, analisarmos os sujeitos que nela estão inseridos: os seres humanos. Logo, o homem, como espécie animal, distingue-se dos outros animais. Mas de que forma? Esta questão é primordial ao podermos responder que é o fato do homem, ao interagir com o meio externo, através de sua estrutura cognitiva, ter a possibilidade de aprender e se desenvolver. Isso o difere inteiramente dos demais animais, pois estes possuem apenas a capacidade de serem treinados, desenvolvendo atitudes através da imitação. É o que Vygotski (2003, p.9) explica:

(...) o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Essa é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais.

Logo, o homem, que é dotado de razão e emoção, situa-se em um espaço/tempo próprio, caracterizando-se como um ser histórico e social, portanto, está imerso em uma determinada cultura. A cultura, criada e organizada por um determinado grupo que vivencia uma mesma linguagem, costume, ideologia, crença, interesse, atitude, sentimento, permite-nos referenciar que o homem nela interfere e a modifica, além de transformar-se a partir dela e, sendo assim, nos remete a explicitar que ela é própria do ser humano. Este estado do homem permite que ele pense, dialogue, se relacione, se posicione, negue, crie, recrie e com certeza, permite que ele construa conhecimentos.

É a partir desses pressupostos que, no contexto efervescente da Psicologia Pós-Revolucionária da Rússia, nas primeiras décadas do século XX, emanam os

estudos de Lev Semyonovitch Vygotski, com o intuito de construir uma teoria consistente acerca dos processos psicológicos humanos. Sua fundamentação epistemológica advinha do pensamento marxista, no qual “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”(consciência e comportamento)” (COLE e SCRIBNER apud VYGOTSKI, 2003, p.9).

Assim, Vygotski (1988) e seus colaboradores, buscaram estudar e desvendar os mistérios dos processos psicológicos elementares - de cunho biológico - e as funções psicológicas superiores - de cunho sociocultural - , provando que o comportamento humano emerge do entrelaçamento de ambos. E é o percurso, que o autor tomou para desenvolver seus estudos, na busca da compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos.

Ao longo de suas pesquisas, juntamente com seus colaboradores, Vygotski (1988) deu ênfase à análise do processo pelo qual o indivíduo passa ao aprender, através das operações cognitivas, nas quais as funções psicológicas superiores se manifestam. Tais funções são caracterizadas por superarem as elementares, que são consideradas como o sistema funcional do aprendizado que, segundo Vygotski (2003, p.166), ocorrem a partir de diversos processos:

Eles são caracterizados por uma integração e correlação entre suas partes. O todo e suas partes desenvolvem-se paralela e juntamente. Chamaremos as primeiras de elementares; elas constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As estruturas seguintes que emergem no processo de desenvolvimento cultural são chamadas estruturas superiores. O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação.

O que o autor interacionista quer mostrar, a partir de suas pesquisas, é que a condição especificamente humana está além dos trabalhos experimentais até então desenvolvidos por outros pesquisadores, os quais deixavam de contemplar um ou outro elemento, seja ele o biológico ou o social. Como exemplo desses trabalhos, temos as explicações Inatistas, que consideram a aprendizagem a partir da maturação do indivíduo e desconsideram os fatores sociais nesse processo; e o Empirismo, o qual acredita que a aprendizagem ocorrerá a partir das informações recebidas do meio através dos sentidos e das sensações e que não levam em conta a atividade interna do indivíduo.

Logo, o Inatismo e o Empirismo só possuem valor quando fazemos referência aos estudos dos processos elementares, pois são baseados no percurso estímulo-resposta, no qual os experimentos têm um caráter pré-determinado. Entretanto, para a compreensão das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, esse método por si só não tem validade, pois para compreender as origens sociais dos processos mentais é preciso considerar, a partir da influência do meio externo, as operações internas que o indivíduo passa a realizar.

Assim, a teoria vygotskiana vai além desses estudos existentes acerca da aprendizagem e é considerada uma teoria interacionista, pois o indivíduo irá aprender a partir da atividade interna e da interação com o meio. Portanto, é uma relação, na qual, o biológico interage com o social e por ele é influenciado.

Nesse sentido, as idéias vygotskianas que consideram a análise de todo processo de forma dinâmica e a explicação em detrimento da descrição, concentram-se em torno do processo interativo de duas linhas que o autor coloca:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotski, 2003, p. 61) (sic).

A partir, então, dessa relação dos fatores biológicos com os socioculturais, podemos dizer que as funções psicológicas superiores aparecem em uma ordem de desenvolvimento: primeiramente, no nível social, ou seja, através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito com os demais indivíduos, que podemos chamar de nível Interpessoal e, no segundo momento, no nível pessoal, no próprio indivíduo e que podemos chamar de nível Intrapessoal (VYGOTSKI, 2003).

E é por essa ordem de relevância que as idéias do autor são consideradas, sendo as origens sociais anteriores aos processos mentais do indivíduo, o que implica dizer que a ocorrência do controle e da internalização pelo sujeito acontecerá a partir dos processos sociais por ele vivenciados. Essa é a característica específica da teoria vygotskiana, colocando-a como a lei da genética geral do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2003).

Dessa forma, as pesquisas vygotskianas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo têm como base os elementos da cultura, os quais implicarão diretamente nas ações internas que o sujeito executa. Sendo assim, é de fundamental importância relacionarmos a questão cultural, decorrente do processo histórico da humanidade, com a função mediadora através dos instrumentos, sejam eles materiais – as ferramentas – ou psicológicos – os signos, símbolos e sinais.

Os elementos materiais da cultura podem ser considerados todos aqueles que o indivíduo usa para regular suas ações sobre os objetos, caracterizados por permitirem ao sujeito intervir na natureza. Como exemplo, podemos dizer que quando uma criança tenta pegar um jogo em cima do armário da sala de aula e não consegue, no momento em que ela utilizar uma cadeira para então alcançá-lo, estará utilizando uma ferramenta (externa a ela) para que atinja seu objetivo.

Quanto ao uso dos instrumentos psicológicos, podemos dizer que eles implicam em outra dimensão que não é externa ao indivíduo, mas sim, em uma atividade interna que o sujeito irá realizar. Essa atividade, mesmo que interna, tem seu caráter social, dependendo da forma de apropriação da cultura pelo indivíduo. Isso porque os signos e os símbolos são criações humanas, convencionadas socialmente, não sendo palpáveis, mas simbólicos. Para tanto, o indivíduo precisa internalizar esses elementos da cultura para que possa, no plano psicológico executar operações a partir desses elementos sociais. Como exemplo do signos temos a palavra, tanto na forma gráfica como na fonética, dando a esta última a capacidade da comunicação entre as pessoas através da linguagem. Além disso, é a partir da utilização dos signos que o homem tem a possibilidade de, voluntariamente, controlar sua atividade psicológica, ampliando sua atenção, percepção e memória.

É a partir dessas funções psicológicas básicas do ser humano, percepção, atenção e memória, que é possível estabelecermos a relação entre pensamento e linguagem. Entretanto, é necessário que façamos a distinção quanto à ontogênese e à filogênese na origem das palavras pensamento e linguagem, até chegarmos no ponto em que elas se cruzam.

Segundo Isaia (1999), através da interação do sujeito com os objetos é que temos o pensamento, resultando, então, dessa interação material. Porém, a linguagem surgirá da interação dos indivíduos com os outros, o que implica no

produto da interação social. Logo, é através dessa interação material e social que temos, caracteristicamente, a forma superior de pensamento verbal.

Esas investigaciones mostraron com suficiente claridad que el pensamiento verbal representa una forma de conducta que no es natural sino histórica y que, por ese motivo, se distingue fundamentalmente por una serie de propiedades y leyes específicas, que no pueden ser descubiertas en las formas naturales del pensamiento¹⁰ (VYGOTSKI, 1998, p.46).

Isso significa que o pensamento verbal vai além das formas primitivas do pensamento e da linguagem que, em um primeiro momento, apresentam-se como pensamento não-verbal e linguagem não-intelectual, respectivamente. Então, é através do desenvolvimento do indivíduo que a relação entre pensamento e linguagem se fundem, a partir de um processo histórico da consciência do homem, como produto da formação humana (Vygotski, 2001).

Assim, o pensamento nasce da nossa consciência, que engloba nossos interesses, necessidades e afetos. A linguagem, porém, não pode ser considerada expressão de um pensamento pronto, mas sim o caminho para que o pensamento se realize. Pensamento, ao transformar-se em linguagem, se reestrutura, se modifica. Há, no processo de transição do pensamento para a linguagem, uma decomposição do próprio pensamento e sua recriação em palavras. Logo, pensamento e linguagem são decisivos para compreendermos a natureza da consciência humana, pois esta se reflete na palavra (Vygotski, 2001).

A palavra, por sua vez, é carregada de significado. O significado é a maneira mais simples de retratar a unidade pensamento e linguagem. Segundo Vygotski (2001, p.398): "(...) o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (...) o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito." Por esta via de entendimento, o significado pode ser considerado fenômeno de pensamento, que se reflete no discurso.

Nesse contexto, a interação social tem papel singular, pois está diretamente relacionada à natureza da generalização (DANIELS, 2002). Através da linguagem, forma de comunicação entre as pessoas, o indivíduo tem a possibilidade de emitir a

¹⁰ Tradução livre: Essas investigações mostraram com suficiente clareza que o pensamento verbal representa uma forma de conduta que não é natural mas histórica e que, por este motivo, se distingue fundamentalmente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais de pensamento.

palavra como uma generalização ou abstração, que partiu do pensamento, adquirindo assim uma função na prática social.

Dessa forma, o significado e o sentido da fala humana possuem características próprias no espaço social. A palavra, isoladamente, apresenta apenas um significado, revelando este como parte integrante e absolutamente necessária à palavra, fixo, estável. Entretanto, quando falamos no sentido, implica em dizermos que é “(...) um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente (...)” (VYGOTSKI, 2001, p.466). Portanto, o sentido de uma palavra depende de um contexto específico, sendo amplo e dinâmico. Segundo este mesmo autor:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquiriu no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Sendo assim, consideramos relevantes os aspectos indicados da teoria vigotskiana pelo fato de corroborarem para a compreensão das narrativas das acadêmicas egressas que estiveram envolvidas nos projetos de iniciação científica. A experiência particular de cada egressa, vivenciada num determinado contexto universitário, se reflete em suas falas/vozes/ditos a partir do sentido que elas atribuíram aos acontecimentos deste percurso formativo.

Portanto, Vygotski (2001, p. 481) diz que: “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento.”

É por isso que, ao estudarmos o pensamento e a linguagem, precisamos entendê-los como uma unidade, pois é impossível compreendê-los isoladamente ou mesmo, depois, buscando fazer uma análise de suas relações. Assim, pensamento e linguagem constituem-se em um sistema psicológico único, possuindo sua própria dinâmica funcional, colaborando, assim, para o entendimento do processo cognitivo e social humano (DANIELS, 2002).

Todos esses estudos de Vygotski são essencialmente importantes para a compreensão do indivíduo em formação, pois partem do início da aprendizagem e do desenvolvimento pela criança e, então, analisam todo processo pelo qual ela passa, o que nos torna possível compreender a atual posição de um indivíduo e o

que lhe é necessário para seguir aprendendo e desenvolvendo-se cognitivamente, bem como avançando em sua construção e (re)construção dos conhecimentos.

2.3.1 Implicações do conceito de atividade psicológica na formação inicial docente

Pensarmos na abordagem sociocultural a partir dos estudos de Vygotski e seus colaboradores (1989), remete-nos a compreender o funcionamento/mecanismo utilizado pelo homem para aprender – a partir das funções psicológicas superiores - e, conseqüentemente, recaímos na utilização de um conceito fundamental para explicar esse processo cognitivo, que está no nível psicológico, e que orienta o sujeito para a vida: a atividade.

Assim, essa atividade psicológica possui uma hierarquia, porém com unidades flexíveis. Isso quer dizer que, para ela ocorrer, necessita de que o sujeito tenha um motivo e um objetivo, ou seja, a necessidade de suprir algo; a partir disso precisa realizar ações para que atinja o determinado fim (objetivo) e, conseqüentemente, precisa realizar operações sobre as próprias ações realizadas. Assim, nas palavras de Vygotski (1988), motivo, ações e operações compõem as unidades da hierarquia, necessárias para que a atividade ocorra, entretanto, essas unidades aparecem com total flexibilidade e se modificam no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, ontogenético e filogenético.

Para tanto, Leontiev (1988) ao dar continuidade aos estudos vygotkianos e ao buscar entender, no plano psicológico, o desenvolvimento da psique infantil através do conceito de atividade, trouxe uma contribuição imensa para compreendermos que o sujeito é capaz de construir conhecimentos, passando por um processo de internalização das formas culturais, a partir do que foi criado pelo próprio homem, que está enraizado na cultura e que avança ao longo da história humana (VYGOTSKI, 2003). Conseqüentemente, partindo desse processo de internalização, há a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, permitindo assim que o sujeito o apreenda e desenvolva-se.

Nesse sentido, a atividade psicológica é sempre conduzida por um motivo e um objetivo, ou seja, para que haja essa atividade, é fundamental que o sujeito procure suprir uma necessidade em especial, tornando evidente que é o motivo e o objetivo que o estimulam a agir e a operar, desencadeando, assim, o processo psicológico (VYGOTSKI, 2003).

Nesse sentido, podemos considerar que a atividade social é a base da realização dessa atividade individual. Mas como isso é possível? Retomamos, então, a questão que está no cerne desta discussão: a teoria sociocultural.

De acordo com Vygotski (1995), a internalização das práticas culturais que são base do desenvolvimento humano assume um papel de destaque, uma vez que a análise do movimento das ações experienciadas no plano social (interpsicológico) e sua passagem para ações internalizadas (intrapsicológico) é fator importante no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo. (BOLZAN, 2002, p.34)

Toda atividade social caracteriza-se pelas relações estabelecidas pelo homem com os demais e pelo homem com a cultura, a qual é fruto da criação do indivíduo e da constante ação dele sobre este objeto social, a fim de transformá-lo.

Sendo assim, “a relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela cultura” (BOLZAN, 2002, p.25). Portanto, as idéias acima citadas, explicitam que a atividade humana é mediada pela cultura, a qual envolve instrumentos e signos, permitindo que o homem influencie e seja influenciado por ela, orientando, assim, seu comportamento. Desse modo, os instrumentos são os condutores dessa influência do homem sobre o objeto da atividade, caracterizando-se por serem externos ao sujeito e a partir dos quais o indivíduo interfere e modifica o objeto. Já, o signo, não modificará o objeto da operação psicológica, mas sim, será o meio de atividade interna do sujeito para seu próprio controle (VYGOTSKI, 2003).

Assim, o homem, ao agir sobre os objetos externos, ao mesmo tempo em que está inserido em um determinado ambiente sociocultural e por ele pode ser influenciado, realiza uma atividade psicológica, na qual irá apropriar-se de conhecimentos a partir de seu funcionamento mental, de modo que absorverá, do meio, os elementos necessários para a efetivação da atividade individual interna. Dessa forma, é o processo de mediação, que é dinâmico e no qual são utilizados instrumentos e signos, que modela a atividade psicológica e permite que o sujeito passe do plano interpessoal para o intrapessoal (VYGOTSKI apud BOLZAN, 2002).

Portanto, o objetivo do sujeito frente a uma necessidade, as relações que estabelece no espaço em que vive, o ambiente sociocultural o influenciando, devido a suas circunstâncias, resultam na atividade psicológica especificamente humana e que perpassa por um processo que parte do externo para o interno. De acordo com

essas colocações está a idéia de Galperin a respeito da teoria psicológica de Vygotski:

Las funciones psicológicas específicas del hombre, decía él, resultan de las formas de comunicación entre las personas y gracias a la interiorización de afuera hacia adentro de estas formas. Así como el trabajo del hombre, forma básica de actividad, se distingue del trabajo animal por la utilización de instrumentos, la actividad psíquica del hombre se distingue de la actividad psíquica animal por la utilización de instrumentos psíquicos, los cuales a su vez la mediatizan. El papel de instrumentos psíquicos lo realizan los signos, dentro de los cuales el fundamental es el lenguaje, debido a su significado, magnitud y aplicación sistemática¹¹ (1979, p.133).

Nessa direção, o homem é um ser ativo na sociedade, interage com seus pares e tem a possibilidade de conhecer, apropriar-se e produzir novos conhecimentos a partir de seu funcionamento mental. Para tanto, essa produção de novos saberes está intimamente ligada a uma reorganização complexa daquilo que ele já tem internalizado com aquilo que ainda está externo. Em outras palavras, há um movimento recíproco entre o indivíduo e a cultura, a cultura e o indivíduo.

Dessa forma, os estudos de Bolzan (2001, 2002) referendam a idéia de que a linguagem tem papel fundamental para a relação dos indivíduos que estão inseridos na cultura, pois ela gera a necessidade de intercomunicação durante uma atividade. É a linguagem, o meio pelo qual o sujeito irá explicitar o que planejou mentalmente, sendo ela um produto social, uma vez que é gerada a partir do que está externo ao indivíduo, convertida, do ambiente sociocultural, para um processo interno de apropriação e, retornando ao exterior através da fala.

A linguagem, por sua vez, através do uso de signos, organiza e controla o próprio comportamento do indivíduo, bem como dos demais (VYGOTSKI, 2003). Os signos, instrumentos internos de mediação, permitem ao sujeito executar, primeiramente, na mente, o que, posteriormente, irá executar na prática. Além disso, através da linguagem há a possibilidade de interação social, permitindo a comunicação e as trocas entre os indivíduos acerca das experiências socioculturais já vividas, o que corrobora para seu desenvolvimento cognitivo.

¹¹ Tradução livre: As funções psicológicas específicas do homem, dizia ele, resultam das formas de comunicação entre as pessoas e graças a interiorização de fora para dentro destas formas. Assim como o trabalho do homem, forma básica de atividade, se distingue do trabalho animal pela utilização dos instrumentos, a atividade psíquica do homem se distingue da atividade psíquica do animal pela utilização de instrumentos psíquicos os quais a mediam. O papel dos instrumentos psíquicos que os

Toda essa discussão, acerca da atividade psicológica do sujeito, tem a finalidade de contribuir para que seu desenvolvimento seja compreendido e, assim, possamos pensar, a partir da compreensão do funcionamento mental humano, em estratégias didático-pedagógicas, as quais auxiliem no processo de aprendizagem do indivíduo no que diz respeito à construção e (re)construção do conhecimento.

Assim, é preciso compreendermos atividade como uma ação que o sujeito exerce a partir de um motivo, e uma operação, que significa o pensar sobre este motivo. Deste modo, quando há ação e operação juntas, guiadas por uma necessidade, ocorre o que podemos chamar de atividade consciente (LEONTIEV, 1988).

Portanto, chegarmos ao âmago das implicações do conceito de atividade psíquica na formação dos professores, significa dizermos que estes, ao possuírem um motivo e realizarem ações e operações cognitivas em seu processo formativo, estarão no caminho do desenvolvimento pessoal e profissional, ao passo que estarão distantes das idéias de repetição/transmissão de conhecimentos, ou melhor, distantes do papel de “tarefeiros”, de sujeitos que simplesmente executam tarefas sem sentido e significado (BOLZAN, 2002). Logo, a possibilidade dos sujeitos em formação terem espaços de realização de atividades de estudo¹², é uma alternativa de estimulá-los para que, em sua futura prática docente, possibilite aos aprendizes momentos para que também realizem atividades, a fim de que avancem em seus conhecimentos e abandonem a mera reprodução de informações ditas pelo professor como “verdades”¹³.

Acreditamos, assim, que seja indispensável à formação dos professores, hoje, um caminho em que o sujeito se depare com propostas de ensino, as quais favoreçam a apropriação dos conhecimentos, através da atividade de estudo, pois, ao compreender quais as formas capazes de promover o desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem significativas, irá, conseqüentemente, repercutir essa experiência nas práticas pedagógicas com seus alunos na escola.

signos realizam, dentro dos quais é fundamental a linguagem, devido ao seu significado, magnitude e aplicação sistemática.

¹² Segundo Bolzan (2002, p.68): “A atividade de estudo se distingue de outras tarefas pela sua finalidade e seu resultado, é aquela em que o produto é a transformação do indivíduo. Podemos dizer que o principal conteúdo da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos generalizados de ação, com relação aos conceitos científicos e às mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, principalmente, as mudanças, as reestruturações e o enriquecimento do indivíduo.”

¹³ Grifo da autora.

Para tanto, trazemos à luz dessa discussão outros conceitos que estão ligados à atividade de estudo para que sejamos capazes de entender a importância desta para a aprendizagem. Dentre eles, está o processo de assimilação. Segundo Davídov e Markóva (1987), o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir da assimilação ou apropriação da experiência histórico-social. Entretanto, dominar um determinado conhecimento ou assimilar uma habilidade não significa, necessariamente, que o sujeito avance em suas concepções. O desenvolvimento psíquico, segundo Davídov e Markóva (1987) perpassa, sim, pelo domínio das capacidades e das formas gerais de atividade psíquica. Desse modo, a apropriação dessas capacidades é a base para a assimilação de novos conhecimentos, agora mais complexos que os anteriores. Para esses mesmos autores assimilação é

(...) el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientacion en el mundo objetal y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad de individuo¹⁴ (DAVÍDOV e MARKÓVA, 1987, p. 323).

Por isso é que podemos considerar o indivíduo que exerce uma atividade cognitiva e não simplesmente que memoriza e reproduz o que o outro diz, capaz de construir e reconstruir o conhecimento socialmente elaborado e, assim, desenvolver-se cognitivamente.

Dessa maneira, a formação universitária inicial do professor, que contemple a iniciação científica é, sem dúvida, um espaço que estimula a atividade psíquica dos alunos em formação, através dos elementos: motivos e objetivos que levam os acadêmicos a inserirem-se na pesquisa; ações e operações que realizam durante o estudo teórico aprofundado que desenvolvem no projeto; trocas entre os diferentes participantes da iniciação científica; e, ainda, a possibilidade de elaboração e/ou reestruturação dos conhecimentos a partir da base epistemológica defendida, relaciona com a realidade vivenciada, como parte integrante da pesquisa, o que proporciona um novo olhar frente aos problemas iniciais encontrados. Sendo assim, não há, neste ambiente de pesquisa, mera execução de tarefas desprovidas de sentido e significado, mas sim, possibilidade de desenvolvimento cognitivo, moral e

¹⁴ Tradução livre: O resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que lentamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo.

social através da atividade de estudo dos acadêmicos envolvidos com a iniciação científica.

Assim, o espaço criado pelos projetos de pesquisa permite a compreensão dos conhecimentos da sua área profissional, de forma significativa, bem como desperta nos acadêmicos a capacidade de buscar e apreender o conhecimento com autonomia e responsabilidade.

Além disso, é possível pensarmos na produção de novos saberes na formação dos docentes, pois eles, tendo se apropriado do conhecimento social e historicamente construído, terão a sustentação necessária para, a partir de suas experiências profissionais e pessoais, avançar, produzindo e descobrindo novas maneiras de lidar com o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é a atividade criadora que irá contribuir para que o indivíduo produza novidades tendo em vista que há, por parte dele, um ajustamento das experiências pelas quais ele já passou com as suas novas idéias, com os interesses que tem a partir dos elementos de sua imaginação (VYGOTSKI apud BOLZAN, 2002).

Para tanto, falarmos de atividade criadora, pressupõe considerar a existência de necessidades e de desejos humanos como estímulo para esse processo de criação, a partir das experiências socioculturais que o sujeito está vivenciando. Entretanto, apoiado nos acontecimentos anteriores, o sujeito é capaz de imaginar e de criar, considerando seu tempo histórico e social (VYGOTSKI, 1982).

Além disso, é por estar constantemente aprendendo e se desenvolvendo, que, através da análise psicológica do sujeito, compreendemos a atividade criadora como uma busca por adaptação ao mundo que o rodeia, compondo a dinâmica adaptação, inadaptação humana. Conforme Vygotski (1982, p. 35, 36):

Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente com el mundo em que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. El ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, ciertamente nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.¹⁵

¹⁵ Tradução livre: Se a vida que o rodeia não lhe estabelece tarefas, se suas reações naturais e herdadas equilibram-no plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia,

Então, se pensarmos nessa direção, podemos afirmar que o espaço da formação de professores é ideal para possibilitar aos futuros docentes, além de aprender o conhecimento já elaborado, criar novos, podendo desenvolver-se, proporcionando, também, um ambiente para aprender a lidar com as incertezas e as certezas provisórias e, conseqüentemente, buscar melhores condições para o processo educativo.

Nesse percurso, o conceito de atividade psíquica torna-se indispensável, porém, muitas vezes, é desconhecido pelos formadores, responsáveis pela educação dos futuros professores. Isso acarreta inúmeras “falhas”¹⁶ na preparação dos professores para a Escola Básica, pois esses, muitas vezes, não são capazes de realizar a atividade de reflexão, apenas estão dispostos a transmitir e reproduzir o que lhes foi passado através do processo de escolarização e, posteriormente, da formação profissional.

Assim, a proposta para o processo de ensinar e de aprender, que leve em conta a atividade cognitiva na formação dos professores, é imprescindível, porque se desejamos que a educação proporcione aos alunos o espaço de apropriação de conhecimentos, bem como da produção de novos saberes, o espaço de aprendizagem da profissão docente precisa, necessariamente, compreender e atuar nessa direção.

Desse modo, a atividade psíquica dos sujeitos em formação perpassa pela idéia de trocas de conhecimentos entre os envolvidos, assim como pela ajuda entre os indivíduos que estão inseridos neste espaço sociocultural. Para tanto, precisamos trazer a noção de conhecimento compartilhado, cunhado por Bolzan (2002). Para essa autora o conhecimento compartilhado é entendido como um movimento de construção que se dá através do trabalho coletivo dos participantes, a partir dos conhecimentos prévios que eles possuem acerca do tema estudado para que, através da troca entre pares, possa haver o avanço das concepções do sujeito com a colaboração do outro nesse processo. Segundo Daniels (2003, p.95), esse conhecimento compartilhado pressupõe a idéia de atividade colaborativa, a qual “(...) Vygotski salientou que o que poderia parecer uma solução individual de problema

nada poderia desejar, não experimentaria nenhum anseio e, certamente, nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos.

¹⁶ Grifo da autora.

pode ainda ser pensado como uma atividade colaborativa, visto que a “voz” do “outro” pode, ainda, servir para guiar ações individuais.” Isso possibilita que o indivíduo apreenda o novo com o auxílio de seus pares e possa, posteriormente, reorganizar seus esquemas cognitivos para, então, com autonomia, resolver situações semelhantes (BOLZAN, 2001, 2002).

Assim, evidenciando a importância do conhecimento compartilhado para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, nos deparamos com as questões relativas à zona de desenvolvimento proximal partindo dos estudos de Vygotski (2003). Esse autor compreende que zona de desenvolvimento proximal é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2003, p.112).

Sendo assim, o nível de desenvolvimento potencial, no qual a ajuda do outro é imprescindível para o avanço dos conhecimentos do aprendiz, é possibilitado através do processo interativo entre pares na construção do conhecimento compartilhado (BOLZAN, 2001, 2002). Logo, a zona de desenvolvimento proximal é constantemente ativada neste percurso, colaborando para que o conhecimento prévio do indivíduo sobre determinado assunto, possa ser confrontado com os novos saberes e, assim, ocorra a construção e a reconstrução dos conhecimentos, a partir da reorganização dos esquemas cognitivos presentes no sujeito.

Para tanto, a atividade psicológica ocupa papel fundamental na formação dos professores, na medida em que corrobora para que estes se apropriem dos conhecimentos socialmente construídos bem como contribui para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pensarmos nessa direção, significa demonstrarmos a preocupação em transformar a realidade do ensino e da aprendizagem, em especial no processo formativo docente, pois é a partir dele que as próximas gerações de estudantes da escola básica dependerão.

Enfim, a abordagem sociocultural traz importantes elementos, dentre eles a atividade psíquica, como forma de explicar as relações existentes entre a ação humana e a situação cultural, institucional e histórica, as quais são extremamente relevantes para o processo educativo docente (DANIELS, 2003).

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação caracterizou-se pela busca da compreensão sobre a repercussão da experiência com pesquisa através da iniciação científica e sua contribuição para o processo formativo das acadêmicas egressas nos anos de 2004 e 2005 do Curso de Pedagogia.

Desse modo, tornou-se relevante este estudo na medida em que pudemos pensar na profissionalização docente a partir de um espaço acadêmico que, além de contemplar o ensino, também esteja contemplando a pesquisa, a fim de que esta auxilie na [re]significação do processo de ensinar e de aprender para o aluno do curso de licenciatura.

Assim, ampliarmos os momentos para as discussões acerca da formação inicial dos docentes, bem como investigar em que medida é dado espaço para a iniciação científica nesse processo, nos leva a apresentar a temática em estudo que segue:

O ENVOLVIMENTO EM PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PELAS
ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DURANTE SUA FORMAÇÃO INICIAL
E A CONTRIBUIÇÃO DESSA EXPERIÊNCIA EM SEUS PROCESSOS
FORMATIVOS.

Considerando a temática proposta neste estudo, apresentamos a questão de pesquisa seguida dos objetivos:

3.1 Questão da pesquisa

- Qual a contribuição do envolvimento com a iniciação científica no processo formativo inicial de pedagogas?

3.2 Objetivo geral

- Compreender qual a contribuição da experiência com pesquisa no processo formativo docente, proporcionada as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia através do envolvimento em projetos de iniciação científica durante a formação inicial.

3.3 Objetivos específicos

- Mapear quais experiências as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia tiveram a partir do envolvimento nos projetos de iniciação científica durante a formação inicial;
- Compreender a repercussão dessa experiência com pesquisa na construção dos conhecimentos científicos e pedagógicos das professoras em formação inicial;

3.4 Abordagem metodológica

Pensamento e linguagem, apesar de possuírem raízes ontogenéticas distintas, apresentam-se, respectivamente, como produto da interação material e da interação social, acabando por conectarem-se ao longo da evolução, contribuindo no desenvolvimento psicológico do sujeito. Isso implica em pensamento e linguagem que se modifica e se desenvolve, contribuindo positivamente no percurso vital do indivíduo, pois:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VYGOTSKI, 1999, p.151).

Portanto, esse processo evolutivo que permite ao sujeito chegar à linguagem intelectual e ao pensamento verbal, possibilita, conseqüentemente, que um determinado indivíduo compreenda a fala de outrem a partir da compreensão do seu pensamento (VYGOTSKI, 1999).

Desse modo, a linguagem, na perspectiva sociocultural, está presente nas relações sociais nas quais há interação entre os falantes, bem como dá a possibilidade de organizar esse espaço em que os indivíduos se encontram. Para tanto, a linguagem tem um sentido e um significado específicos no processo interativo dos indivíduos, dependendo inteiramente do contexto no qual estão inseridos.

Assim, a linguagem é uma ferramenta própria do sujeito que vive em sociedade e sua importância é referida por Emerson (2002, p.149):

A linguagem é a maior ferramenta do homem e deve ser vista precisamente assim, como uma ferramenta, isto é, um meio para se comunicar com o mundo exterior e haurir dele... pois se a linguagem é sempre um meio de interação com o mundo, é perigoso estudá-la em ambientes isolados ou em experimentos controlados tradicionais.

Fica evidenciado, a partir das palavras do autor, que a linguagem precisa ser considerada em um contexto específico e que, a partir dele, ela será interpretada da forma necessária para a compreensão de uma determinada situação, pois, ao compreendê-la descontextualizada, corremos o risco de realizar uma interpretação equivocada do fato, visto que o sentido e o significado da linguagem estão intrinsecamente ligados ao espaço na qual foi produzida.

Dessa forma, "(...) o signo é externo, organizado socialmente, histórico concretamente e, como a palavra, inseparavelmente ligado à voz e à autoridade" (EMERSON, 2002, p.144). A partir das palavras do autor, podemos compreender a importância do ambiente sociocultural do indivíduo, pois através dele, o indivíduo tem a oportunidade de interagir com os demais através das próprias criações do espaço social humano e, assim, o sujeito é capaz de internalizar conhecimentos, considerando as relações que estabelece com os demais, bem como expor aos outros do que se apropriou. Além disso, a linguagem, especificamente a fala, tem papel relevante nessa comunicação, podendo expressar fatos e situações imprescindíveis para caracterizar uma determinada situação vivenciada pelo sujeito.

Sendo assim, esta pesquisa se caracterizou por explorar um contexto social específico, de natureza complexa, o qual não atende a quantificação, sendo possível, através das falas/narrativas dos sujeitos, analisar qualitativamente as situações importantes que explicitaram, buscando compreender suas vivências.

3.4.1 A pesquisa qualitativa a partir de entrevistas narrativas

A abordagem metodológica deste estudo, então, caracterizou-se, essencialmente, pela pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas narrativas semi-estruturadas, abertas e individuais de caráter sociocultural. Este tipo de trabalho buscou elucidar os aspectos relevantes, através da análise e da interpretação dos achados, acerca da realidade social em estudo. A partir das vozes/ditos/falas dos sujeitos, buscamos, então, montar esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos envolvidos na pesquisa (BAUER e GASKELL, 2002; BOLZAN, 2001, 2002).

Dessa forma, justificamos a escolha da abordagem metodológica qualitativa a partir de entrevistas narrativas, considerando o que Bauer e Gaskell (2002, p.65) expõem:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Nesse sentido, a utilização da entrevista narrativa possibilitou-nos que, através dela, pudéssemos ouvir o que os indivíduos vivenciaram, a lembrança de acontecimentos marcantes em suas experiências, encontrando, assim, elementos importantes, através das falas/vozes/ditos e que auxiliaram na compreensão desse estudo (BAUER e GASKELL, 2002; BOLZAN, 2001, 2002).

Dessa maneira, para que a narrativa dos sujeitos tivessem relevância na pesquisa, foi preciso que a entrevista estivesse organizada, semi-estruturada, para que assim tivesse uma seqüência e seu foco não fosse o produto final, mas sim, todos os acontecimentos que permearam a fala do sujeito. Isso deu-se através do tópico-guia (BAUER e GASKELL, 2002), o qual precisou ser flexível e servir de apoio ao pesquisador na realização da entrevista, para que este conseguisse, posteriormente, sistematizar os dados coletados.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.92)

(...) a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de liga-los, tanto no tempo, como no sentido (...) se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá

coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história.

Assim, o desenvolvimento da investigação perpassou pelas entrevistas semi-estruturadas e abertas aplicadas às acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia. Estas entrevistas semi-estruturadas são caracterizadas, segundo Laville e Dionne (1999, p.188), como: “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” A pretensão destas entrevistas semi-estruturadas e abertas foi a de perceber como ocorreu o envolvimento das acadêmicas em práticas de iniciação científica e de que forma houve uma contribuição dessa experiência na formação inicial.

Em um posterior momento, o estudo caracterizou-se pela análise qualitativa dos dados coletados, buscando, através das entrevistas narrativas realizadas, compreender como se iniciou e se desenvolveu o projeto de iniciação científica dessas acadêmicas egressas.

Dessa forma, esta abordagem qualitativa, mesmo não tendo regras tão rigidamente definidas, buscou ser bem estruturada e sistemática, visando a conservação da forma literal dos dados coletados (LAVILLE e DIONNE, 1999). Uma abordagem qualitativa, portanto, procurou, através da linguagem expressa pelos sujeitos, revelar fatos importantes de suas vivências, extraíndo-os das falas, a fim de que estes contribuíssem para o entendimento da temática em foco.

Por último, buscamos a compreensão, através dos achados obtidos nas narrativas, para que possamos discuti-los com base nos estudos teóricos apresentados na pesquisa, podendo, assim, compreender a repercussão dos saberes científicos e experienciais, proporcionados às acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia, à medida que estiveram envolvidas através dos projetos de iniciação científica.

3.5 A investigação e seu contexto

O espaço da realização dessa pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, o qual se localiza no Campus Universitário, bairro Camobi, cidade de Santa Maria. Os sujeitos deste estudo foram as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia¹⁷ - habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e da Pré-Escola, como também habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e das Séries Iniciais do 1º grau – ambas na modalidade de licenciatura plena.

O currículo do Curso de Pedagogia, do qual as egressas faziam parte, foi implantado em 1984, e a primeira turma de pedagogas formou-se em 1987. Ao longo dos anos e através do diálogo com professores e alunos das turmas do Curso, observou-se certas carências na formação dos professores que este currículo das egressas contemplava, tais como¹⁸: repetição e sobreposição de conteúdos; falta de integração entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino; a pouca oportunidade de realização de trabalhos práticos pelos alunos, junto às escolas, além de limitadas as chances de acadêmicos desenvolverem projetos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, com a necessidade de melhorar a formação dos professores, uma nova matriz curricular foi implantada no Curso de Pedagogia, vigorando desde 2004. Entretanto, nossa pesquisa foi feita com as acadêmicas que cursaram a matriz antiga, pois ainda não temos acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia pertencentes ao novo currículo.

Portanto, o currículo que as egressas, sujeitos deste trabalho, percorreram, tem como característica a formação de professores para a Educação Básica em duas formas de atuação: a primeira, para a Pré-escola, habilita as acadêmicas a trabalharem com crianças dos 3 aos 6 anos de idade; a segunda, Séries Iniciais, habilita para as atividades de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, no processo de alfabetização dos alunos. Logo, ambas as habilitações preparam as acadêmicas para o ensino das matérias pedagógicas, as quais são desenvolvidas do 1º ao 3º ano do Curso Normal de nível médio.

¹⁷ Os dados relativos ao funcionamento do Curso de Pedagogia, habilitação, duração da graduação, bem como a matriz curricular do mesmo, foram retirados do site <http://www.ufsm.br>.

¹⁸ Informações obtidas a partir dos objetivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia(1984).

Dessa maneira, o Curso de Pedagogia tem duração mínima de oito semestres. O tempo médio de realização do Curso são os oito semestres e prazo máximo de catorze semestres para a conclusão de cada uma das habilitações. A matriz curricular em foco é a do ano de 1984 (ver ANEXO B e C) que totaliza carga horária de 3570 h.

Portanto, pudemos fazer referência a alguns aspectos importantes da matriz de 1984, a qual dissocia claramente a aprendizagem dos conhecimentos teóricos, que aparece no início da graduação, da aprendizagem no ambiente de trabalho do futuro professor. Não existe uma relação desse referencial teórico com a prática pedagógica e apresenta, somente no final do Curso, as metodologias de ensino e, no último semestre, o estágio supervisionado, sendo, muitas vezes, o primeiro contato das acadêmicas com a realidade escolar.

3.6 Os sujeitos da pesquisa

As entrevistas narrativas nesse estudo tiveram como sujeitos cinco acadêmicas egressas do ano de 2004 e cinco do ano de 2005 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, tanto as egressas da habilitação Pré-escola como as das Séries Iniciais. Os sujeitos da pesquisa caracterizaram-se, também, por terem participado, durante a formação inicial, em projetos de iniciação científica, possuindo bolsa para o desenvolvimento dessas atividades.

Procuramos, ao selecionarmos as acadêmicas egressas, tornar um grupo bastante heterogêneo, ou seja, buscamos eleger os participantes de diferentes projetos de pesquisa, coordenados por distintos professores da área da Educação, para que assim pudéssemos encontrar características semelhantes, ou não, neste grupo de sujeitos, os quais se envolveram com diferentes enfoques de pesquisa.

Além disso, a maioria das egressas tem em comum o fato de serem pós-graduandas da Universidade Federal de Santa Maria, nos Cursos de Especialização e de Mestrado.

3.6.1 Caracterização das egressas do Curso de Pedagogia

Para mostrar a caracterização das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia dos anos de 2004 e 2005, as quais serão entrevistadas na pesquisa, optamos por fazer o seguinte mapeamento:

Egressas* 2005	Habilitação	Idade	Tempo de realização do Curso	Concluiu Curso de Especialização	Experiência docente na Escola Básica	Atividade que desenvolve atualmente
Jana	Pré-escola	29 anos	4 anos	Não	6 meses	Participante de grupo de pesquisa Professora da Educação Infantil
Rosa	Séries Iniciais	22 anos	4 anos	Não	Não possui	Acadêmica do Curso de Especialização e Tutora do Curso de Educação Especial à distância
Dani	Pré-escola	23 anos	4 anos	Não	Não possui	Acadêmica do Curso de Mestrado Tutora do Curso de Educação Especial à distância
Suzi	Séries Iniciais	22 anos	4 anos e meio	Não	Não possui	Acadêmica do Curso de Especialização
Grazi	Séries Iniciais	25 anos	4 anos e meio	Não	4 meses	Acadêmica do Curso de Mestrado

Egressas* 2004	Habilitação	Idade	Tempo de realização do Curso	Concluiu Curso de Especialização	Experiência docente na Escola Básica	Atividade que desenvolve atualmente
Lu	Séries Iniciais	23 anos	4 anos	Sim	1 ano	Acadêmica do Curso de Mestrado Tutora do Curso de Educação Especial à distância
Nair	Séries Iniciais	27 anos	4 anos	Não	Não possui	Acadêmica do Curso de Mestrado
Pati	Séries Iniciais	23 anos	4 anos e meio	Sim	Não possui	Acadêmica do Curso de Mestrado
Rita	Séries Iniciais	28 anos	4 anos e meio	Não	Não possui	Acadêmica do Curso de Mestrado
Bete	Séries Iniciais	24 anos	5 anos	Sim	Não possui	Acadêmica do Curso de Mestrado

***Nomes fictícios**

3.7 Instrumentos

Como instrumento na coleta de dados da pesquisa, elegemos as entrevistas narrativas semi-estruturadas, abertas e individuais. Consideramos relevante elaborar esse tipo de entrevista narrativa, pois são constituídas por um roteiro previamente estabelecido, permitindo ao sujeito que expresse suas idéias e concepções espontaneamente, a partir de um ou mais tópicos-guia (BAUER e GASKELL, 2002).

Ainda caracterizamos as entrevistas como sendo abertas, por acreditarmos que, evitando a condução prévia de respostas, sem limitar o interlocutor, fosse uma forma de favorecer que ele respondesse livremente. Possibilitou, também, uma investigação mais profunda e precisa no momento em que ele emitiu sua própria opinião a partir de sua linguagem específica.

As entrevistas individuais, as quais foram realizadas com o auxílio do gravador, possibilitaram a conversação entre o entrevistador e o narrador, podendo o pesquisador concentrar-se nas palavras do sujeito sem preocupar-se em fazer anotações (BAUER e GASKELL, 2002).

Além disso, as entrevistas narrativas semi-estruturadas, abertas e individuais têm por finalidade: “(...) mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes [como] o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores (...)” (BAUER e GASKELL, 2002, p.65).

A partir, então, da realização das entrevistas, foi possível mapear as diferentes e/ou semelhantes representações dos sujeitos frente ao assunto investigado, permitindo que, posteriormente, houvesse a interpretação e a compreensão dos dados encontrados.

4 PERCURSOS DA PESQUISA: OS DADOS COLETADOS E SUA RELEVÂNCIA

A partir da realização das entrevistas semi-estruturadas, abertas e individuais com as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia, foi possível identificarmos características referentes ao envolvimento dessas como bolsistas em projetos de iniciação científica. Esse estudo constituiu-se, através do mapeamento dessas entrevistas, bem como da análise e interpretação dos achados, emergiram as categorias de análise.

Os dados coletados, portanto, nos permitem compreender a repercussão da atividade de pesquisa para a formação inicial do professor, através da análise e interpretação das falas/vozes/ditos dos sujeitos. É possível afirmarmos que há um movimento de constituição da atividade de pesquisa para as acadêmicas em formação inicial, sendo esse um processo que se organiza em três momentos distintos, projetados através das categorias: **movimento de inserção na iniciação científica; construção do pesquisador iniciante** e, a terceira e última categoria, a **consolidação da atividade de pesquisa** a partir do espaço da formação inicial do professor.

O exame cuidadoso dos dados coletados nos levaram à construção dessas categorias, as quais se referem a um processo de composição da atividade de pesquisa para as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública.

A primeira categoria, denominada **movimento de inserção na iniciação científica**, foi definida pelo fato das narrativas das acadêmicas apresentarem claramente seu momento inicial de ingresso em um projeto de pesquisa, evidenciando a existência de interesse em buscar conhecimentos; em aprender desfrutando do que a Universidade poderia lhes oferecer a partir de iniciativa própria. Mas, as falas deixam evidente que só foi possível as acadêmicas inserirem-se em pesquisas a partir de um convite de um professor que já estava desenvolvendo um projeto, ou mesmo através de uma colega de Curso que as incentivou e até mesmo a convidou para participar de uma pesquisa já em desenvolvimento. Desse modo, essa categoria indica o primeiro contato das acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia com a iniciação científica, ou seja, os passos iniciais para a posterior construção do pesquisador iniciante.

Já, a segunda categoria elaborada, traz os elementos existentes no espaço da iniciação científica. Denominamos **construção do pesquisador iniciante**, pois envolve todas as atividades teórico-práticas desenvolvidas durante a participação em projetos de pesquisa, o que permite a construção do sujeito que investiga, que se inquieta e se envolve com os problemas reais de sua profissão na busca de prováveis soluções e/ou alternativas. Através das falas/vozes/ditos das acadêmicas egressas, ficou explícita a importância da relação teoria-prática, bem como o aprofundamento de seus conhecimentos, saberes sobre uma determinada temática, proporcionados pelo projeto de pesquisa na sua formação docente inicial, permitindo à acadêmica compreender a dimensão do trabalho do pesquisador. Além disso, a experiência nas escolas e a participação do sujeito em eventos, como forma de desenvolver e divulgar a pesquisa na qual trabalha, demonstra a importância e o alcance da iniciação científica, seja para a Universidade, para as escolas e para o próprio estudante em formação. Acreditamos que essa atividade promove a troca e a construção de conhecimentos. Portanto, a interação social existente no espaço de pesquisa torna-se evidente, o que corrobora para que as acadêmicas se construam como pesquisadoras.

A terceira e última categoria, é o foco da formação da bolsista de iniciação científica, por isso é chamada de **consolidação da atividade de pesquisa**, a partir do espaço da formação inicial do professor. Nessa categoria, as narrativas das acadêmicas egressas indicam para o dar-se conta do que é ser pesquisadora e sua relevância a partir do curso de licenciatura que fazem. Isso não significa que todas chegaram a este momento de consolidação da iniciação científica da mesma maneira, como um desenvolvimento que ocorreu linearmente para todas as estudantes. Além disso, as egressas tiveram em comum a vivência, como bolsistas, de no mínimo um ano, durante a graduação, entretanto, acreditamos que esse tempo não foi determinante para a consolidação da iniciação científica, mas sim, foi o momento em que as acadêmicas expressaram, através das narrativas, a consciência que têm da formação como um contínuo, deixaram claro o espaço da iniciação científica como complemento do Curso de Formação em Pedagogia e que este envolvimento com pesquisa contribuiu para que dessem seqüência à formação com um curso de pós-graduação. Foi possível compreender que, através do trabalho em projetos de iniciação científica, as egressas aprenderam ativamente que não estavam ali apenas executando uma tarefa, mas desenvolvendo uma atividade.

Portanto, as três categorias referenciadas indicam um movimento de apropriação da bolsista sobre o sentido e o significado da pesquisa na sua formação inicial docente. Esse percurso, que vai desde o ingresso no projeto, passando pela edificação da idéia de pesquisa para a acadêmica, até chegar à consolidação em si dessa atividade pelas estudantes, são elementos constitutivos desse processo. Apesar de todas as egressas entrevistadas terem vivenciado a pesquisa na sua trajetória formativa docente, cada uma delas apropriou-se dessa experiência de forma única e singular, ficando evidentes os benefícios da iniciação científica para todos os sujeitos. O que ocorre é que algumas egressas manifestaram converter seus dizeres em saberes e fazeres, tornando consistente essa experiência para sua formação como professoras e também como pesquisadoras.

Quadro ilustrativo das categorias

Categoria	Elementos
Movimento de inserção na iniciação científica	<p>Interesse próprio da acadêmica em participar de projetos de pesquisa a fim de complementar seus estudos;</p> <p>Movimento de busca pela iniciação científica;</p> <p>Ingresso através de convite de professor, para participar de um projeto que já estava sendo desenvolvido;</p> <p>Influência da fala dos colegas de Curso sobre a importância da pesquisa para o currículo do licenciado.</p> <p>Esboço de atividade (no sentido vygotkiano)</p>
Construção do pesquisador iniciante	<p>Aprofundamento teórico;</p> <p>Relação teoria-prática;</p> <p>Experiência com turmas na graduação;</p> <p>Múltiplas trocas entre os envolvidos;</p> <p>Participação em eventos, através da produção de artigos, comunicação oral e demais trabalhos científicos.</p>

Consolidação da atividade de pesquisa	<p>Acadêmicas encaram a formação como um contínuo;</p> <p>Encaminham-se para a pós-graduação;</p> <p>Iniciação científica complementa a formação inicial;</p> <p>A pesquisa contribui para a sociedade e para o desenvolvimento pessoal e profissional das acadêmicas;</p> <p>Iniciação científica é espaço de atividade (sentido vygotskiano) que leva à aprendizagem.</p>
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.1 Narrativas das egressas: tecendo as categorias

4.1.1 Movimento de inserção na iniciação científica

A iniciação científica para um aluno do curso de graduação se apresenta em uma Universidade, principalmente, através dos professores que nela desenvolvem projetos de pesquisa e possibilitam aos acadêmicos esse aprendizado na formação inicial. Entretanto, para que isto ocorra, é necessário que o estudante tenha um motivo para ingressar em um projeto, ou seja, esteja disposto a desenvolver (e envolver-se) em uma pesquisa.

Por esta razão, nossa primeira categoria indica o movimento de inserção na iniciação científica, explicitando de que maneira acontece esse ingresso do aluno na pesquisa, bem como demonstra que é algo dinâmico e intencional, onde, de um lado, há a pesquisa e, de outro, o estudante interessado em participar desse espaço de aprendizagem acadêmica.

Assim, essa participação na iniciação científica, pelo aluno da graduação, depende dos fatores externos a ele, como a existência de um ambiente social para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa na Universidade, como também de fatores internos, os quais são as necessidades e os desejos que o estudante possui acerca da aprendizagem de conhecimentos pertinentes à sua formação profissional.

Segundo os pressupostos vygotskianos, é esse processo interativo entre o ambiente e a motivação interna do sujeito que caracteriza as formas específicas da atividade humana, promovendo, assim, o desenvolvimento moral e intelectual.

Desse modo, o movimento que o estudante realiza ao ingressar no espaço da pesquisa, já indica características que podem contribuir para que o sujeito se desenvolva cognitivamente.

As falas/vozes/ditos das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia revelam a mobilização pessoal que as levou a investigar acerca de suas inquietações como também de seus interesses em uma determinada temática, comprovadas pelas narrativas:

(...) a partir do meu interesse nesse assunto eu procurei um projeto de pesquisa para poder me engajar nesse trabalho. (Suzi)

(...) é a questão do interesse por tu estás te envolvendo no curso que estás fazendo, então acho que essa já é uma variável que tem que ser considerada (...) (Pati)

(...) tu vais por uma escolha tua, porque obrigado acho que tu não ficas! (Nair)

[...] foi pelo interesse de ver coisas novas (...) (Lu)

É evidente, na fala das acadêmicas, a palavra interesse, indicando que o envolvimento na iniciação científica não é por obrigação, ou mesmo por imposição de alguém. Mas iniciar na pesquisa aparece como alternativa na formação docente com a finalidade de crescimento pessoal e profissional.

Desse modo, podemos dizer que há um motivo pelo qual as acadêmicas egressas procuram os projetos de pesquisa durante a formação inicial, considerando que estes são atividades extracurriculares e que elas não têm obrigação de realizarem para que possam concluir o curso. Tendo em vista este motivo, norteador por um objetivo, podemos dizer, aqui, que tal motivo representa os primeiros passos para a idéia de atividade de estudo, a qual acreditamos que ocorra na iniciação científica, pelas narrativas das acadêmicas indicarem um interesse pessoal para ampliar seus estudos, uma necessidade de inserir-se nesse espaço de pesquisa.

Para tanto, os estudos de Vygotski, Luria e Leontiev (1989) trazem essa noção do motivo, o qual é base para a realização de uma atividade. No caso desse estudo, há a motivação da acadêmica seguida por uma ação, a de inserir-se na iniciação científica por vontade própria, e isso nada mais é do que o primeiro passo para a atividade de estudo.

El concepto de actividad está ligado indispensablemente a el concepto de motivo. No existe la actividad sin un motivo (...) Los principales componentes de las actividades humanas son las acciones que las realizan (...) De igual manera que el concepto de motivo se correlaciona con el de actividad, el concepto de finalidad se correlaciona con el de acción (...) El surgimiento, en la actividad, de procesos orientados a una finalidad, o sea las acciones, constituyó históricamente la consecuencia del pasaje del hombre a la vida en la sociedad (VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1989, p. 271).¹⁹

Assim, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, na universidade, é um elemento desencadeador da atividade de estudo, pois a partir de um motivo, são realizadas operações, as quais corroboram para a organização das ações, na busca de alcançar uma finalidade. Logo, ações e operações são processos que ocorrem concomitantemente, e que compõem a atividade. Desse modo, ao iniciar na pesquisa, o estudante almeja alcançar um objetivo, seja o de entrar em contato com a realidade escolar, seja o de aprofundar seus conhecimentos teóricos e, é através da atividade investigativa, que isso se dá como possibilidade.

Além dessas questões da atividade, nasce de uma vontade pessoal, uma necessidade iminente, evidenciada pelos sujeitos da pesquisa, ao buscarem entrar em um ambiente de aprendizagem ativa, de conviver com os demais participantes, de trocar idéias e saberes já constituídos, bem como de poder elaborar com o outro um novo conhecimento. Jana explicita esse fato em sua voz:

(...) e essa ânsia pelo saber, por conhecer mais, por trocar mais, por experiências, vivências, eu acho que isso te instiga muito, então essa escolha dos projetos, iniciação científica, é exatamente a busca dessa relação que a gente tem com o conhecimento (...)

Mas pra mim estar num grupo de pesquisa é como uma organização escolar, porque ali tu te organizas, tu tens objetivos num projeto de pesquisa, tu tens que procurar concretizar os objetivos, então tu tens que organizar de uma forma, ela precisa dessa organização, então tu percebse no grupo de pesquisa todos esses processos, essas estruturas que se fazem no social (...) (Rita)

Essa necessidade de ingresso nos projetos de pesquisa, portanto, colabora para nossa compreensão de que o espaço científico pode se caracterizar por uma

¹⁹ Tradução livre: O conceito de atividade está ligado, indispensavelmente, ao conceito de motivo. Não existe a atividade sem um motivo (...) Os principais componentes das atividades humanas são as ações que realizam (...) De igual maneira que o conceito de motivo se correlaciona com o de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o de ação (...) O surgimento, na atividade, de processos orientados a uma finalidade, ou seja, as ações, constituem historicamente a consequência da passagem do homem para a vida em sociedade.

atividade de estudo e não uma mera execução de tarefas sem sentido e desprovida de significado determinada por um professor.

Quanto à formação das necessidades: “Su formación se explica porque en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y, gracias a ello, se producen también las propias necesidades.²⁰” (VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1989, p. 269) Dessa maneira, essa necessidade inicial promove ações↔operações nos sujeitos e, sem elas, ficaria difícil entender a experiência com pesquisa como atividade de estudo.

Nesse movimento de inserção na iniciação científica pela acadêmica, aparece o projeto como algo que já existe e é desenvolvido por um docente, o qual irá convidar o aluno para participar, sendo esse o percurso no qual se efetiva o ingresso na pesquisa. Cabe-nos ressaltar nesse momento que, nenhuma das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia revelou através das narrativas que o ingresso na atividade de pesquisa deu-se pela necessidade financeira de manter-se na graduação. Independentemente do recebimento ou não de bolsa, as estudantes interessavam-se no trabalho com os projetos de pesquisa, evidenciando novamente o ingresso pela necessidade de suprir lacunas nos seu processo formativo. Isso se evidenciou a partir de suas narrativas:

(...) eu fui convidada pelo professor para participar do projeto de pesquisa dele, sem bolsa a princípio(...) (Dani)

(...) ela me convidou para eu fazer parte do projeto de pesquisa, aí que eu ingressei no projeto de pesquisa (Nair).

(...) eu me inseri em projetos de pesquisa já no início do curso, fazia um ano que a gente estava já na Pedagogia, quando a professora convidou a gente pra participar dos projetos (...) (Lu)

Essas narrativas nos mostram que os professores da Universidade desenvolvem seus estudos e precisam de alunos para os auxiliarem nos seus trabalhos. Para os acadêmicos, é importante para que possam ter noção do que é ser pesquisador iniciante durante a graduação, enriquecendo, assim, as produções científicas na área educativa.

²⁰ Tradução livre: “Sua formação se explica porque na sociedade humana os objetos das necessidades se produzem e, graças a eles, se produzem também as próprias necessidades.”

Aliada a esse convite do professor para as acadêmicas da licenciatura, há, evidentemente, uma empolgação das alunas em realizarem essa experiência científica, salientada na fala da estudante:

E quando eu entrei no Curso de Pedagogia, a sede de saber mais era muito evidente e eu tive oportunidade então com a professora (...) que a gente pode ampliar um pouco mais as nossas conversas, nossas discussões, que foi quando eu acabei entrando no [grupo de pesquisa], que ela nos convidou, eu e mais outras colegas (...) (Jana)

Segundo Netto e Rocha (2003), baseados na experiência com a iniciação científica em sua Instituição, vemos:

A formação do cientista, hoje, começa pela iniciação científica. É no exercício do método científico e da crítica que os jovens pesquisadores aprendem conceitos, habilidades e valores com aqueles que fazem da ciência o seu viver. Em todas as universidades encontramos docentes e orientadores que fizeram IC²¹ antes dos cursos de pós-graduação (NETTO E ROCHA, 2003, p. 25).

Assim, é através desta trajetória docente, que o professor passou em relação à pesquisa, durante a graduação, vivenciando a importância desse espaço de aprendizagem acadêmica, convide e estimule seus alunos a também se envolverem nos projetos de iniciação científica. Além disso, se essa sua experiência foi significativa, ela repercutirá na sua atuação profissional, servindo de exemplo positivo para outros estudantes.

Desse modo, não somente os professores são incentivadores para a realização de alguma atividade pelos alunos, mas também os próprios colegas de Curso.

(...) quando eu ingressei no Curso eu não tinha essa idéia da dimensão e das possibilidades de estar participando de pesquisa, mas a partir do segundo, principalmente do terceiro semestre, eu comecei a perceber que várias pessoas se envolviam com isso, achei interessante e a partir daí eu comecei a procurar (...) (Dani)

(...) e, conforme o curso foi se desenvolvendo eu tive o convite para participar, através de uma colega que já estava na especialização aqui (...) (Pati)

²¹ IC – abreviatura utilizada para iniciação científica.

Ambas acadêmicas demonstram que foi o fato de ter referências de outros alunos na iniciação científica que as estimulou a ingressar em projetos. Logo, não só a experiência docente em pesquisa, é um elemento mobilizador para a inserção na iniciação científica, mas também o envolvimento de alunos, que beneficia os demais colegas.

A pesquisa de Pires (2002) vem ao encontro dessa discussão, pois a autora concluiu a importância, tanto dos professores, quanto dos colegas, de serem meios de divulgação dos projetos de pesquisa, como também incentivadores dos demais estudantes que até o momento não tinham conhecimento dessa possibilidade para sua formação acadêmica.

É por intermédio de professores/orientadores e de colegas bolsistas que estão participando de projetos e que, às vezes, vão às salas de aula para falar da pesquisa que os alunos não-bolsistas disseram, nas entrevistas que tomam conhecimento dos Programas de IC (...) (PIRES, 2002, p. 79)

Através desses movimentos, há a possibilidade de ingresso na atividade de pesquisa. Consideramos, ainda, relevante afirmar os indicadores de inserção das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia nos projetos: interesse próprio, motivação para aprender mais e, ainda, convite de um colega ou professor da área. Esses elementos, portanto, são fundamentais e caracterizam o trabalho de iniciação científica na formação inicial docente.

4.1.2 Construção do pesquisador iniciante

O desenvolvimento da atividade de pesquisa, durante a formação inicial, requer dedicação e compromisso por parte do pesquisador iniciante, pois a partir disso poderá constituir-se como pesquisador, tendo em vista que: estuda profundamente determinada temática; relaciona os aspectos da teoria com as situações vividas nas realidades pesquisadas; interage com os diferentes participantes envolvidos nos projetos; participa de eventos, a fim de produzir materiais escritos e comunicar o trabalho de iniciação científica que desenvolve.

Sendo assim, essas distintas situações experienciadas pelas acadêmicas durante o percurso formativo no Curso de Pedagogia, estão interligadas e possuem, em comum, o caminho de construção como pesquisadoras iniciantes, através da

participação ativa no espaço da iniciação científica e da aprendizagem de novos saberes pedagógicos e científicos pertinentes à formação profissional.

Um dos pontos significativos na construção do pesquisador durante a graduação, é a possibilidade do estudo teórico que os projetos de pesquisa proporcionam, pois ele é realizado com entusiasmo pelo grupo de alunos e professores, não só para ser decorado e reproduzido em uma prova. Segundo Demo (2004, p. 50):

Não se desprezam conteúdos, até porque não há como profissionalizar sem domínio de conteúdo, mas estes envelhecem e se desfazem rapidamente, urgindo sempre o refazer, renovar, reconstruir. Esta habilidade, que podemos sumariar em saber pensar, é componente não menos central da profissionalização hoje.

Desse modo, o aprofundamento das leituras envolvendo uma determinada temática perpassa, também, pela discussão de seus elementos, construção e (re)construção de idéias pelo acadêmico, a partir dos conhecimentos prévios em confronto com os novos saberes que estão se constituindo.

Segundo as falas/vozes/ditos das egressas:

(...) tu vais ter um aprofundamento muito maior em questões que, muitas vezes, nas disciplinas não trabalhas tão profundamente (...) (Suzi)

(...) a busca teórica por respostas (...) (Pati)

(...) tu acabas tendo que fazer leituras, porque é necessário um aprofundamento teórico na temática que tu estás pesquisando junto com a orientadora, tu fazes muitas leituras (...) (Lu)

(...) a gente tem um aporte teórico muito bom, a gente acaba conhecendo muita coisa, tu também começa já a pensar no que eu acredito, no que eu não acredito (...) (Jana)

Nesse sentido, o estudo teórico desenvolvido através da iniciação científica contribui para que as acadêmicas, além de ampliarem seus referenciais, sejam capazes de refleti-lo, posteriormente, nas suas práticas pedagógicas, evidenciando que estão seguras diante do que fazem e seus fazeres possuem fundamentação a partir de seus saberes. Conforme Demo (2004, p. 29): “De fato, aprendendo a argumentar, o aluno não só faz ciência, como em particular constrói sua cidadania, conjugando qualidade formal (manejo do conhecimento) e política (capacidade de intervenção alternativa).”

É nesta linha de pensamento que os projetos de pesquisa adquirem sua relevância, devido, não somente, a possibilitarem um aporte teórico adequado, mas o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de relacionar os aspectos da teoria com as situações da prática educativa.

Independentemente dos sujeitos de uma determinada pesquisa, o ambiente escolar se faz presente no espaço da iniciação científica, especialmente por estarmos tratando de um Curso de Licenciatura. Por isso, sem dúvida, a bolsista de iniciação científica amplia sua visão profissional a partir da atividade de pesquisa, discutindo acerca das problemáticas da escola, pois não entra em contato com essas questões somente nos dois últimos semestres do curso, o que geralmente ocorre hoje na formação inicial docente, na qual são realizadas as observações das salas de aula e, posteriormente, o estágio supervisionado, mas sim, envolve-se com a escola no decorrer da graduação.

Nessa perspectiva, a busca das alunas pelos projetos na graduação deve-se ao fato da superação de um currículo formativo no qual, primeiro, ensinam-se teorias para, posteriormente, realizar a prática pedagógica, sem relacionar as aprendizagens, sejam as advindas do estudo teórico, sejam as que emergiram da ação docente em sala de aula. Segundo as acadêmicas:

(...) o Curso é muito teórico e o projeto, se ele é de pesquisa e extensão permite que tu entres em contato com a escola, que vai ser teu campo de atuação depois da formação inicial (...) (Lu)

(...) eu comecei a participar dos projetos de pesquisa buscando também um aprofundamento maior em relação às atividades mais práticas que a gente não vinha tendo ainda no Curso (...) (Grazi)

Percebemos, através das falas das bolsistas de iniciação científica, a possibilidade de aliar teoria com atividades práticas a partir da pesquisa, como aponta Pires (2002, p.103):

A IC²² é uma alternativa para sair do paradoxo criado pela concepção generalizante dos currículos da graduação que, ao tentarem ser abrangentes, tornam-se superficiais, seja pelo excesso de conteúdo teórico, seja pela falta de vinculação desse conteúdo com a parte prática.

²² IC – abreviatura utilizada para iniciação científica.

A relação teoria-prática, portanto, se faz presente no desenvolvimento dos projetos de iniciação científica, como aparece nas narrativas das acadêmicas/bolsistas de iniciação científica:

(...) de tu estares aliando aquilo que tu aprendes na sala de aula com aquilo que está se dando na realidade, uma forma de tu compreenderes de forma mais crítica a educação hoje (...) então esse exercício de tu veres na realidade e questiona-la e buscar nos livros as respostas (...) (Pati)

(...) o que a gente estuda o que a gente enxerga na realidade (...) que as questões que estávamos discutindo aqui iam ao encontro do que estava sendo praticado nessas instituições (...) (Rosa)

(...) então eu acho que o envolvimento com a iniciação científica permite que tu vás até a escola, que tu conheças a realidade escolar, que tu conheças os alunos, vás aos poucos aprendendo como lidar com uma realidade que é bem diferente da Universidade (...) (Lu)

Dessa maneira, é através dos projetos de pesquisa e em especial, àqueles que contemplam atividades de extensão, que dão a possibilidade ao sujeito de ter experiência com turmas escolares desde a graduação. Esse fato vem ao encontro do que defendemos ser uma formação inicial consistente: a interação universidade - escola. Não somente a universidade é centro de formação docente, mas também a escola. Ambos os espaços possuem características peculiares e individuais, porém são ambientes de aprendizagem para todo o professor. É por este motivo que acreditamos que a iniciação científica vem corroborar para a formação dos acadêmicos, no momento em que possibilita a inserção e o desenvolvimento de atividades nas salas de aula escolares.

O que almejamos permear em toda e qualquer formação inicial docente, é o espaço de aprendizagem, também na escola, e isso já é possível através dos projetos de pesquisa e extensão, conforme indicam as falas das alunas da graduação:

(...) no meu primeiro projeto de pesquisa, a gente foi para a escola, sim. Ele tinha como um dos objetivos, além de identificar a dinâmica da sala de aula, também intervir na dinâmica da sala de aula (...) (Dani)

Mas eu acredito que sempre quando a gente está na escola, as nossas vivências são muito fortes, então o que tu fizeste, uma atividade que tu fizeste no projeto, tu acabas resgatando na sala de aula, principalmente agora que eu estou atuando (...) (Jana)

(...) a gente tem contato tanto com as escolas, com os professores (...) Conhecer a realidade da escola, conhecer a realidade dos alunos, poder participar disso, para depois tu chegares lá, até no estágio para quem não trabalha, chegar no estágio, eu acho que tem um diferencial poder fazer parte disso. (Bete)

(...) mas no momento em que a gente ingressou no projeto, a gente já começou a visitação nas escolas, no primeiro momento para observar as práticas pedagógicas das professoras e no segundo momento, já no outro projeto, pra atuar junto aos alunos através de jogos e atividades diversificadas (...) (Lu)

De acordo com os escritos de García e Marcelo García (1998) é de fundamental importância um modelo de formação inicial colaborativo entre a universidade e as escolas. Para os autores, bem como também observamos nas narrativas das egressas, isso traz contribuições positivas para a formação do licenciado e precisa ser repensado, principalmente pela Universidade, para que esta deixe de lado sua hegemonia sobre a formação inicial docente e trabalhe em acordo com as escolas.

Além disso, tanto a universidade quanto a escola são lugares possíveis de discussão em torno do ensino, da aprendizagem e do sistema escolar como uma organização, na qual professores iniciantes, veteranos e estudantes de licenciatura podem aprender continuamente, contribuindo para o desempenho escolar dos alunos do Ensino Básico, bem como para a formação docente (GARCÍA e MARCELO GARCÍA, 1998).

Sendo assim, a construção do pesquisador perpassa pelos diferentes espaços formativos, como a aprendizagem dos saberes científicos e também dos conhecimentos pedagógicos, necessários à prática educativa. Através das falas/vozes/ditos dos sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que os projetos desenvolvidos na universidade não estão limitados por verdades científicas, muito pelo contrário, ampliam a visão dos envolvidos na busca pelo conhecimento pertinente à formação profissional consistente.

Mas, além disso, na iniciação científica os participantes não podem trabalhar sozinhos, a interação grupal aparece como importante elemento para a realização de múltiplas trocas entre os envolvidos, no sentido de construir saberes e fazeres científicos e pedagógicos, bem como discutir e encontrar soluções acerca das problemáticas educativas, ampliando os olhares dos acadêmicos e dos docentes.

Segundo os estudos de Bolzan (2002), a rede de interações entre os

diferentes participantes do projeto possibilita, através das discussões que surgem, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, o qual contribui para a formação pessoal e profissional dos bolsistas de iniciação científica.

O ambiente de trocas pode ser na universidade, através das reuniões do projeto, como também na própria escola, quando os acadêmicos nela se inserem, dialogam com professores e alunos, planejam as atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula, ou mesmo ingressam na escola para poder ouvir os anseios docentes. Segundo as narrativas:

(...) também tem troca com os professores que já estão atuando há mais tempo, tu vêes a experiência deles, fazes uma troca, as coisas que tu estás estudando, aí tu vêes que eles dizem que não é bem assim, mas vamos discutir por que, tem toda essa troca assim. (Grazi)

(...) a partir do momento em que eu me envolvi nessas pesquisas eu tive a oportunidade de ler mais, de escrever mais, de compartilhar mais com os meus colegas, com os quais eu interagi no grupo, que sempre eu trabalhei em grupo, aprendi muito com isso, é uma oportunidade extremamente importante. Também, o contato com as professoras que se envolveram com o grupo foi importante, foi decisivo e a gente conseguiu fazer relações mais abrangentes. (Rosa)

(...) toda essa parte de relacionamento com outras pessoas, a maneira de tratares as outras pessoas, a parte ética que tu precisas ter a partir disso (...) (Lu)

(...) a gente está sempre aprendendo, dia após dia, seja na escola, seja nas nossas vivências da Universidade, em qualquer lugar em que tu estás, com os professores, com os alunos (...) (Jana)

Desse modo, é através do trabalho cooperativo que os participantes enriquecem seus saberes, desenvolvem ações conjuntas, aprendem a conviver em grupo. Podemos referendar esse processo a partir das idéias de Bolzan (2002, p.24):

(...) quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimentos. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores.

A iniciação científica, assim, favorece para o sujeito a construção e reconstrução de conhecimentos; porém, a partir da interação grupal, é que irá desenvolver capacidades que, posteriormente, serão necessárias no trabalho profissional, independentemente do local de atuação docente.

Na atividade de estudo, portanto, as trocas são significativas e “es extraordinariamente importante tener en cuenta las transformaciones en el desarrollo mental y también moral, personal (...) [de los sujetos]” (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 317).²³

Um último elemento norteador dessa categoria é a produção e comunicação científica estimulada através da participação das acadêmicas em eventos da área de educação. Envolver-se nas atividades de sua profissão colabora para as alunas manterem-se atualizadas, divulgarem as produções de suas pesquisas, ampliando a capacidade escrita e oral de elaboração própria, trocar com os demais investigadores da área, além de ser um estímulo para que, prospectivamente, dêem seqüência à sua formação continuada, não deixando de divulgar suas experiências e projetos desenvolvidos.

Com relação à participação em eventos, as falas comprovam essa experiência positiva:

(...) a gente tem contato com outras universidades, com outras pesquisas e acaba aprendendo coisas novas, outras coisas que vão além da sala de aula, daquilo que está só dentro da sala de aula que os professores nos passam (...) (Bete)

(...) e que te leva a participar de mais eventos, apresentação do trabalho em eventos, então acho que é uma forma até de tu te colocares assim, oralmente, apresentando, aí tu nessa participação nos eventos vais trocar experiências com outras pessoas que estão pesquisando, então acho que é um ambiente de trocas muito grande (...) (Nair)

(...) tu entras em contato com outros pesquisadores, através de eventos, consegues publicar o que escreves, e esse é um outro fator, tu escreves muito, tu produzes muito a partir disso (...) (Lu)

(...) percebo, assim, a facilidade que eu tenho agora ao sentar e ao escrever, colocar as minhas idéias no papel (...) (Rosa)

Portanto, obtém-se, através dos projetos de pesquisa, um ambiente no qual se aprimora a escrita acadêmica e a comunicação oral, as quais precisam ser desenvolvidas durante a formação inicial, pois estes são os meios utilizados pelo professor em sua atuação profissional. Além disso, as disciplinas curriculares nem sempre estimulam os acadêmicos a desenvolverem trabalhos de pesquisa, não possuindo, assim, o que escrever nem mesmo o que apresentar nos eventos, o que

²³ Tradução livre: “é extraordinariamente importante levar em conta as transformações no desenvolvimento mental e também moral, pessoal dos sujeitos.”

leva o bolsista de iniciação científica a participar dos eventos apenas na qualidade de ouvinte.

As idéias de Pires (2002) vêm corroborar nessa mesma direção quando a autora escreve sobre a importância do profissional da educação vencer o desafio de realizar suas próprias produções, superando a cópia daquilo que já foi feito por alguém, ou mesmo a reprodução de conteúdos nas provas. Assim, sendo motivado, na graduação, a fazer suas elaborações próprias para que, no futuro, possa colocar isso como meta também na formação de seus alunos.

Desse modo, argumentamos que os elementos descritos nessa categoria são fundamentais para que ocorra a construção do pesquisador e eles deixam evidente que as bolsistas de iniciação científica, a partir das atividades contínuas e paralelas à graduação, poderão consolidar-se como pesquisadoras.

4.1.3 Consolidação da atividade de pesquisa

A terceira e última categoria desse estudo apresenta-se como a consolidação do ser pesquisador a partir da formação inicial, pois é o momento em que a bolsista de iniciação científica toma consciência de que a iniciação científica é uma atividade de estudo, na qual ele aprende ativamente, envolve-se na apropriação de conhecimento, tem a oportunidade de visualizar a dimensão de alcance da atividade de pesquisa, é capaz de perceber os benefícios desse trabalho desenvolvido durante a formação inicial para sua trajetória docente, compreendendo o percurso formativo, que não se esgota após o recebimento de um diploma e, assim, está motivado para dar seqüência aos seus estudos.

Para tanto, compreendermos a iniciação científica como um espaço de atividade de estudo requer pensarmos que esta promova mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do sujeito. Isso ocorre a partir da experiência social que o indivíduo vivencia, o que podemos dizer que acontece através da assimilação, como processo de apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados. Mas, para isso, o estudante precisa envolver-se na atividade, de modo que, na interação com os outros, através da comunicação, reestruture seus conhecimentos e enriqueça seus saberes e fazeres (BOLZAN, 2002).

Desse modo, avaliamos que as falas/vozes/ditos das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia que seguem nessa categoria, indicam a existência dessa

atividade de estudo, proporcionada através de um espaço de atividade integral, na qual as estudantes se responsabilizam por organizar as tarefas, pensam sobre os objetivos das ações, procedimentos e materiais a serem utilizados nos seus estudos, bem como na implicação desse processo em suas aprendizagens, além de perpassar por toda sua atividade a reflexão e a análise do que realizou, construindo suas próprias idéias (BOLZAN, 2002).

O primeiro momento da tomada de consciência pela acadêmica/bolsista de iniciação científica aparece quando sua narrativa explicita o processo de reflexão que ela fez após essa experiência científica e conclui que ser professor é muito mais que transmitir conteúdos e ultrapassa a idéia de saberes acabados, mas sim, se dá conta de que é um processo de aprendizagem contínua, de inquietação constante, de construção e reconstrução de concepções, enfim, de percurso reflexivo sobre a teoria e a prática pedagógica. As falas/vozes/ditos indicam esses elementos:

(...) a educação é um processo que exige dedicação, compromisso, muito compromisso, persistência, busca, pesquisa, então acho que essa é a maior conclusão que eu consigo ter desse projeto, no caso o estar inserida em pesquisa me levou a refletir. (Rita)

(...) é muito mais instigante, uma coisa que não me acomoda, ela me faz pensar sempre, eu acho que é essa contribuição bem forte que fica pra mim, dessa qualidade que a gente procura do profissional de educação é o estar sempre buscando, sempre reconstruindo, nunca há uma única verdade, nunca há um professor que saiba tudo, a gente está sempre aprendendo (...) (Jana)

Na categoria inicial desse estudo, víamos apenas o interesse das acadêmicas em participarem da iniciação científica. Porém, nesse momento, observamos, através de suas narrativas acima indicadas, o despertar para o que é ser professor pesquisador, revelando que as estudantes, além de compreenderem, sentiram a importância desse trabalho para sua formação profissional. De acordo com as idéias de Bolzan (2002, p.68), sinalizamos: “a atividade de estudo se distingue de outras tarefas pela sua finalidade e seu resultado, é aquela em que o produto é a transformação do indivíduo.”

É evidente, também, através das narrativas das bolsistas de iniciação científica, a necessidade da formação continuada como parte integrante do ser professor, impulsionada pela atividade de pesquisa que a acadêmica realizou na formação inicial. Encarar a formação docente como algo contínuo, que não se

esgota na formação inicial, fica claro no pensamento dos sujeitos desse estudo. Além de expressarem que: “o desenvolvimento profissional de professores não é um estado de maestria que se adquire por intermédio de ações formativas pontuais, mas que se trata de um estado nunca acabado, em reconstrução contínua” (LIMA e REALI, 2002, p.221).

Eis algumas vozes capazes de iluminar essa afirmativa:

(...) isso vai te dar fôlego para estimular tua curiosidade de professor e sempre ir buscando cada vez mais conhecer. Eu acho que influencia, sim, diretamente, na questão da formação continuada de professores e pode se ver colegas que hoje estão trabalhando na escola que tiveram a formação inicial e participaram de iniciação científica e que sempre continuam buscando se aperfeiçoar, e mesmo daria pra destacar a questão da pesquisa na sala de aula. (Pati)

(...) e enquanto profissional, que eu vou ser futuramente, não vou parar. Por exemplo: a minha bolsa terminou, eu não vou terminar, mas é bem isso, essa experiência que eu tive na iniciação científica, na pesquisa, que é essa coisa de buscar, sempre estar buscando, pensando, refletindo, agindo (...) (Rita)

Hoje, eu vejo a importância de estar participando, de ter participado do projeto, porque eles me dão mais subsídios, até para meus estudos no mestrado, para mim, para minhas reflexões (...) (Bete)

Podemos perceber que há uma consciência por parte das egressas em dar continuidade aos estudos e que isso é preciso para que os profissionais da educação mantenham-se atualizados, não deixando que o conhecimento fique fossilizado. Além disso, é a formação inicial, através da iniciação científica, que baseia todo trabalho subsequente dos sujeitos desse estudo, o que lhes permitiu ingressar em cursos de especialização, mestrado, ou mesmo seguir investigando através de um grupo de pesquisa.

Desse modo, foi a participação em projetos de pesquisa a responsável pelas escolhas posteriores à formação das acadêmicas egressas, sendo unânime a continuidade que elas deram aos estudos, encaminhando-as para a pós-graduação.

(...) foi essa participação [em projetos de pesquisa] que me motivou a estar fazendo a especialização, estar fazendo o mestrado hoje, é através do envolvimento desses projetos que eu passei a querer buscar mais, não ficar limitada a apenas o que eu tinha antes (...) (Bete)

A partir do projeto de pesquisa, e também depois no estágio, surgiram questões que eu procurei aprofundar e, a partir disso, entrar numa pós-graduação para poder pesquisar e para poder desenvolver, ter a minha formação continuada (...) (Suzi)

De acordo com Netto e Rocha (2003), é cada vez mais freqüente o ingresso nos cursos de pós-graduação dos alunos que tiveram uma caminhada pela iniciação científica. Segundo os autores, este percurso é natural, pois através dessa experiência na graduação, os estudantes reconhecem a vocação para a carreira científica e acadêmica.

Para outros alunos, entretanto, o trabalho em projetos de pesquisa é um elemento para complementar a formação inicial, no momento em que permite extrapolar os limites da sala de aula acadêmica, bem como preencher possíveis lacunas que se apresentam nesse percurso formativo. Fica evidente que a experiência científica é parte integrante, necessária e relevante no currículo da formação inicial docente. As acadêmicas destacam isso nas suas falas:

(...) o objetivo da iniciação científica é justamente complementar o que tu tens em sala de aula (...) a necessidade de complementar as lacunas que via dentro da sala de aula da graduação mesmo. (Pati)

Eu acho que vem complementar os estudos que a gente vem tendo ao longo da graduação e como atividade extra que só nos ajuda a vai pesquisar mais (...) (Grazi)

Eu acredito assim que ela vem complementar em todos os sentidos, como eu já coloquei anteriormente, a segurança que nos traz (...) (Rosa)

Este papel complementar da atividade científica, ainda segundo Netto e Rocha (2003), pode contribuir tanto para o ingresso na pós-graduação quanto para fundamentar a prática educativa, que se constitui, num primeiro momento, através do estágio supervisionado. Os autores indicam que, independentemente do caminho escolhido pelo acadêmico egresso, as contribuições da iniciação científica são evidentes na formação do graduando.

Nesse sentido, quando explicitamos nosso anseio por uma formação inicial de qualidade, estamos nos referindo ao processo de aprendizagem que inclua a investigação, mesmo esta não estando evidenciada na matriz curricular do curso de licenciatura, mas em virtude de um grande número de docentes universitários

desenvolverem projetos de pesquisa, isso precisaria estar inerente à suas atitudes na sala de aula acadêmica, como princípio científico e educativo. Logo, se como atividade extracurricular, a iniciação científica complementa a graduação, podemos imaginar os benefícios desse trabalho se fosse desenvolvido diretamente através dos professores nas disciplinas que ministram no curso de formação inicial.

Além da questão formativa da iniciação científica, nessa categoria da consolidação do trabalho investigativo, os sujeitos são capazes de identificar, professores e alunos, participantes de seus projetos, não como mero objeto de estudo, mas como seres humanos que também aprendem e se beneficiam do trabalho desenvolvido pela universidade nas escolas, vindo ao encontro da idéia de colaboração/pareceria entre esses dois espaços formativos.

Bolzan (2002, p.68) explicita a importância desse trabalho colaborativo para a atividade de estudo:

O aperfeiçoamento dos aspectos motivacionais e operacionais de estudo vão acontecendo à medida que o indivíduo se torna sujeito da atividade. As formas de atividade colaborativa também contribuem para a formação da atividade de estudo.

A seguir seguem as narrativas das acadêmicas egressas, demonstrando terem consciência da atividade que desenvolvem pelo projeto e sua contribuição para os participantes do estudo:

(...) a gente consegue fazer todos os paralelos, inclusive o avanço das professoras, como elas conseguiram, o nível em que elas se encontram, o amadurecimento frente a essa proposta que a gente trabalha, desenvolve com elas, é visível, elas têm uma interpretação, elas contribuem, às vezes, até mais do que a gente pensa (...) o interesse que elas têm de serem esses nossos sujeitos da pesquisa e como a gente se sente feliz em perceber que isso está dando um reflexo positivo [no trabalho em sala de aula]. (Rita)

Eu percebi que muitas coisas que a gente discutia aqui no espaço formativo, necessitava que essas questões fossem levadas para a escola e discutidas com os professores de lá, vivenciadas com os alunos, [e o projeto possibilitou isso] (...) (Rosa)

(...) já, no outro projeto, para atuar junto aos alunos através de jogos e atividades diversificadas que a gente realizava, essa prática com os alunos [os beneficiou] e se deu nos últimos dois anos do curso de Pedagogia, então era um contato quase semanal que a gente tinha com as crianças em diferentes escolas e diferentes realidades (...) (Lu)

Nessa perspectiva, acreditamos que o envolvimento em projetos de pesquisa corroboram para que ocorra atividade de estudo pela acadêmica, pois, há um motivo para estarem na iniciação científica, seguindo metas, realizando ações e operações, como caminho para atingirem um determinado fim. Além disso, a iniciação científica contribui no processo de aprender a ser professor, através das diferentes experiências que vivenciam. Abaixo, as falas comprovam:

(...) tu comesas a perceber que tu és um ser ativo no processo, que tu não estás ali só para [dizer:] eu sou bolsista! Essa coisa assim de buscar (...) (Rita)

(...) então, a partir desse momento que tu estás lá, que tu estás vivenciando, é um momento em que estás aprendendo a ser professora, é um momento em que tu estás se constituindo enquanto professor. (...) tu aprendes em todos os sentidos, porque tu estás inserido num projeto de iniciação científica (...) (Lu)

As vozes das egressas também indicam que há uma consciência da importância e da repercussão formativa frente o trabalho que realizam no projeto, contribuindo, assim, para a constituição da atividade de pesquisa durante a licenciatura no Curso de Pedagogia.

Além disso, podemos dizer que há um consentimento de que elas não estão ali para executar tarefas, ou mesmo reproduzir conhecimentos elaborados, mas sim possuem o papel de produtoras de saberes, a partir da observação cuidadosa da realidade que as cerca, da análise consistente frente a fatos encontrados, bem como o posicionamento crítico diante das situações acadêmicas e escolares vividas pelas bolsistas de iniciação científica. As narrativas demonstram essa idéia:

Eu vejo, assim, que foi significativo ter participado (...) querer buscar novas alternativas de trabalho e de poder qualificar a minha formação também. (Bete)

(...) o que eu posso construir, também, não só reproduzir daquilo que tu conheces ou que tu lês, também construir a partir do que tu entendeste, das tuas próprias vivências (...) (Jana)

Novamente, as falas/vozes/ditos das egressas demonstram que, a partir de um motivo, ações↔operações, atribuem-se sentido e significado ao que realizaram nos projetos de pesquisa, caracterizando-os como atividade de estudo. Obtém-se,

assim, um espaço de construção, reconstrução e produção de saberes e fazeres pedagógicos pertinentes à formação profissional. Segundo (BOLZAN, 2002, p. 121): “nessa perspectiva, o ensino desenvolvente implica a organização da atividade de estudo de maneira que, durante sua resolução, os alunos vão se apropriando de novos modos de produção de conhecimentos, tornando-se sujeitos dessa atividade.”

Portanto, a iniciação científica caracteriza-se por um espaço de atividade de estudo no momento em que produz transformações nas acadêmicas egressas, seja no seu modo de pensar ou agir, constituindo-se como elemento formador no processo educativo das estudantes do Curso de Licenciatura.

5 APONTAMENTOS EM ABERTO

Ao findar o trabalho de análise e interpretação dos achados da pesquisa, tendo em vista o estudo realizado com as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, pudemos responder a questão proposta na pesquisa: Qual a contribuição do envolvimento com a iniciação científica no processo formativo inicial de pedagogas?

Evidenciamos, desse modo, através das narrativas das acadêmicas egressas, a importância do trabalho em projetos de pesquisa durante a formação inicial docente, pois percebemos que há um percurso que é realizado por elas, o qual contribui para o aprofundamento acerca dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação do profissional da educação. Assim, a pesquisa na graduação permite o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, através do exercício do método científico, com a possibilidade de relacionar os estudos realizados com a realidade investigada.

O espaço acadêmico, portanto, amplia-se, ultrapassando os limites disciplinares e encaminhando as estudantes para o ambiente social, além das salas de aula. Esse percurso formativo permite às acadêmicas vivenciarem aprendizagens dentro e fora da universidade, sendo manifestadas através das três categorias de análise: **movimento de inserção na iniciação científica, construção do pesquisador iniciante e consolidação da atividade de pesquisa.**

Além disso, o trabalho de iniciação científica apresenta-se como forma de atividade de estudo, conceito evidenciado por Davidóv e Markóva (1987), revelando que há elementos essenciais que a experiência com pesquisa propicia. Assim, as acadêmicas egressas demonstram em suas falas/vozes/ditos que não estão nos projetos para executarem tarefas, reproduzirem conhecimentos ou mesmo trabalharem isoladamente no desenvolvimento das pesquisas nas quais participaram, mas sim, possuíram um espaço de construção e reconstrução de idéias e concepções sobre a temática que estavam estudando, juntamente com os demais acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia, permitindo que o envolvimento com projetos de pesquisa proporcionasse o desenvolvimento cognitivo das acadêmicas.

A atividade de estudo, portanto, emerge de uma necessidade do sujeito, mas, além disso, caracteriza-se pela realização de ações↔operações mentais, a partir das relações que ele estabelece com os demais e com a própria cultura, o que ocorre no espaço da iniciação científica no momento em que as bolsistas atribuem sentido e significado para as atividades que desenvolvem. O exemplo desse envolvimento delas é a produção de trabalhos científicos, para os quais, ao delimitarem os objetivos dos projetos, passam a inteirar-se das leituras sobre o assunto que estão pesquisando, para relacionarem com as investigações já realizadas e, somente então, produzirem os textos a serem publicados e comunicados oralmente.

Essas condições de envolvimento na pesquisa, permitem à bolsista traçar metas, realizar ações↔operações para elaborar suas próprias produções e precisam do espaço da iniciação científica para acontecer e, nesse caso, durante o Curso de Pedagogia, as acadêmicas obtiveram esse ambiente de aprendizagem. De acordo com Davídov e Markóva (1987, p.320):

Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiera un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social.²⁴

Sendo assim, as bolsistas de iniciação científica estavam imersas em um ambiente que escolheram para complementar sua formação inicial docente, através do trabalho com pesquisa, que, em suas narrativas, demonstraram ter sido realizado com entusiasmo e dedicação, possibilitando que as encaminhassem para a formação continuada através da pós-graduação (“lato sensu” e “strictu sensu”), dando continuidade à prática de pesquisa.

Além disso, a atividade de estudo aparece no trabalho investigativo quando as narrativas das egressas do Curso de Pedagogia mostraram que há apropriação de conhecimentos científicos estudados no projeto a partir de uma relação que elas estabelecem com a realidade escolar, bem como as leituras e as atividades práticas são direcionadas, não sendo feitas apenas para constar como conteúdo ensinado-

²⁴ Tradução livre: Durante sua formação tem que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

aprendido, gerando, assim, a transformação/autotransformação das alunas bolsistas de iniciação científica (Davídov e Markóva, 1987). Eis algumas narrativas:

(...) [na graduação] estudas um pouco o desenvolvimento da criança, mas é com leituras teóricas. Se não tens contato com o projeto de pesquisa em escolas, vais fazer uma [mera] leitura. Acho que quando tu chegas no final, falta essa relação que tens com o espaço de trabalho, como é, realmente, a realidade da escola. Os projetos proporcionam um outro olhar para as questões da escola, de formação também, tanto a inicial quanto a continuada, acho que dá muito mais subsídios [o projeto] para tu discutires isso (Nair.)

(...) a segurança que nos traz, porque a partir do momento em que te envolves com a pesquisa e com as escolas, tu estás segura do que estás estudando, do que estás fazendo, e consegues estabelecer relações mais facilmente (...) (Rosa)

(...) eu penso que é essencial a iniciação científica na formação inicial dos professores, como eu te falei. Eu penso que é toda base da questão da experiência, de tu estares aliando aquilo que tu aprendes na sala de aula com aquilo que se está dando na realidade, [bem como] é uma forma de compreenderes, de forma mais crítica, a educação hoje; acho que a iniciação científica te possibilita essa leitura e te possibilita também questionar o que está sendo feito na sala de aula e, a partir disso, daquilo que observas, estar reformulando, avaliando e buscando criar alternativas que sejam credíveis dentro da educação. Esse eu acho que é um dos principais pilares. Vejo a iniciação científica como um dos principais pilares da formação inicial (Pati).

Nessa mesma direção, as categorias elaboradas a partir desse estudo, possibilitam demonstrar, desde o início da experiência com pesquisa, os momentos em que a atividade de estudo emerge nesse percurso formativo.

Primeiramente, através da categoria **movimento de inserção na iniciação científica**, o interesse pessoal das acadêmicas e a trajetória por elas percorrida para ingressar na pesquisa, na busca de alcançar um determinado objetivo, evidenciam os passos de que as estudantes necessitam para que o ambiente da pesquisa seja de realização da atividade de estudo, a partir da vontade de comprometer-se com o trabalho extracurricular em projetos durante sua formação inicial docente. Podemos destacar uma narrativa capaz de iluminar essa categoria:

(...) e essa necessidade dessa busca de sempre estar tentando entender o sujeito com quem a gente trabalha (...) (Rita)

No segundo momento, as estudantes passam a ter responsabilidades de desenvolver a pesquisa, marcando a categoria **construção do pesquisador**

iniciante. A participação efetiva das acadêmicas, nas atividades dos projetos, demonstraram as diferentes ações que contribuem para sua formação como professora, além de aprenderem a utilizar os conhecimentos científicos necessários à construção do ser pesquisador. Os estudos teóricos são aprofundados fora das disciplinas curriculares. As acadêmicas vão a campo coletar dados e difundir conhecimentos através de oficinas, minicursos e outras atividades com alunos e professores na rede de ensino e, a divulgação de suas pesquisas para a comunidade, através de eventos (seminários, jornadas acadêmicas, simpósios de educação), passa a ocorrer. Essa categoria pode ser evidenciada através da narrativa:

(...) tu estás te envolvendo em projeto de pesquisa, tu entras em contato com vários outros autores, textos, até o contato ali com a escola que eu tive durante o projeto (...) (Nair)

No último momento, no qual temos a categoria **consolidação da atividade de pesquisa**, acontece a tomada de consciência pelas acadêmicas, as quais compreendem que o envolvimento na iniciação científica é uma atividade de estudo que contribui, tanto para seu desenvolvimento pessoal e profissional, quanto para os demais sujeitos que estão participando desse trabalho, dentre eles: os professores e os alunos das escolas particulares, municipais e/ou estaduais. As estudantes passam a encarar a formação como um contínuo que não se esgotará no recebimento do diploma, além de compreenderem que a atividade de pesquisa é um elemento formador relevante e complementar à graduação, como um meio de aprendizagem ativa e significativa, jamais de reprodução e de execução de tarefas que não tenham nem sentido, nem significado para os sujeitos envolvidos. As narrativas abaixo evidenciam esta categoria:

(...) a iniciação científica colabora bastante até para, depois, ter essa experiência para ti ir para uma pós-graduação. Acho que isso também é relevante (Suzi).

(...) que é essa coisa de buscar, sempre estar buscando, pensando, refletindo, agindo, isso me formou uma experiência, uma sensibilização para eu continuar a fazer isso sempre (...) (Rita)

A construção desse percurso formativo complementar ao ensino da graduação, revelado através dessas categorias, somente foi possível a partir da análise das falas/vozes/ditos das acadêmicas egressas, ou seja, através da

interpretação da linguagem existente na realidade sociocultural investigada. Assim, segundo Bolzan (2002, p.45) “a linguagem é um produto social, resultante da cultura, ao mesmo tempo em que é um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar.” Logo, do espaço investigado, emergiram as narrativas dos sujeitos, a partir das quais foi possível compreender as diferentes ações, realizadas pelas acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia, bolsistas de iniciação científica, e a repercussão positiva dessa participação em seu percurso formativo.

Desse modo, os resultados do trabalho mostram que a formação inicial docente tem a possibilidade de incluir no seu processo educativo a atividade de pesquisa e este meio colabora para desenvolver capacidades e habilidades das estudantes, considerando-se que nem sempre o espaço da sala de aula universitária contempla esses elementos: aprendizagem significativa, senso crítico, reflexão na e sobre a ação.

Vale, por fim, destacarmos, a partir da análise e reflexão feita em torno dos achados do estudo, que as atividades nas práticas de pesquisa na iniciação científica contribuem para o processo formativo e, prospectivamente, para o desenvolvimento profissional docente, considerando o que segue:

- há interesse das bolsistas em participar da iniciação científica com a finalidade de ampliar seus conhecimentos e complementar a graduação;
- decorrem desse interesse os primeiros aspectos relacionados à atividade de estudo na iniciação científica, devido à necessidade própria das acadêmicas em buscarem suprir as lacunas do curso de formação inicial em relação aos saberes e fazeres pertinentes às práticas pedagógicas;
- os projetos de pesquisa já são desenvolvidos pelos professores pesquisadores e, a partir disso, os alunos são convidados a integrar os grupos de pesquisa e participar das investigações;
- os colegas de iniciação científica do curso de formação inicial também são incentivadores da inserção das bolsistas no espaço de pesquisa, pois como já desenvolvem atividades investigativas, estimulam o ingresso das demais nos projetos;
- o aprofundamento teórico e a relação teoria-prática são elementos fundamentais existentes nos projetos de pesquisa e apontados pelas

- bolsistas, através das narrativas, como contribuição na formação profissional das acadêmicas/professoras;
- as experiências com turmas de alunos da Educação Fundamental, desde a graduação, são desenvolvidas através dos projetos de extensão, o que aproxima a bolsista da realidade escolar, possibilitando-lhe vivências com alunos e professores das escolas do Sistema de Ensino;
 - a participação em eventos, não somente como ouvintes, mas com comunicação oral, publicação de resumos e artigos é possível na iniciação científica, permitindo rico espaço de ampliação da escrita acadêmica, bem como da capacidade de se expressar em público;
 - a interação entre os participantes do projeto, também aparece como possibilidade de construção e reconstrução de concepções, pois permite o confronto de diferentes pontos de vista, colaborando para a reconstrução de idéias e conhecimentos pertinentes àquele grupo de pesquisa;
 - o ingresso na Pós-Graduação é o percurso seguido pelas bolsistas, demonstrando que é forte a influência da prática de pesquisa na formação inicial do professor;
 - a atividade de estudo é evidenciada através do completo envolvimento da bolsista ao inserir-se na iniciação científica, possibilitando, através de uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, a abordagem investigativa realizada buscou demonstrar que a experiência com pesquisa, na formação inicial docente, contribui para diferentes vivências no espaço acadêmico e fora dele, o que permitiu às acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia não somente ampliarem e apropriarem-se de conhecimentos teórico-práticos, mas reestruturarem seus saberes através da atividade de estudo.

Segundo Davídov e Markóva (1987, p. 324): “(...) el estudio no es sólo el dominio de los conocimientos ni tampoco aquellas acciones o transformaciones que realiza en el curso de la adquisición de conocimientos, sino, ante todo, los cambios, las reestructuraciones, el enriquecimiento del [sujeito] mismo²⁵.”

²⁵ Tradução livre: “o estudo não é somente o domínio dos conhecimentos nem tampouco aquelas ações ou transformações que realiza o aluno no curso de aquisição de conhecimentos, senão, antes de tudo, as trocas, as reestruturações, o enriquecimento do sujeito mesmo.”

Desse modo, acreditamos que os resultados dessa investigação vêm confirmar nossa premissa de que a iniciação científica é extremamente importante na formação inicial dos professores, pois é um espaço de trabalho individual e coletivo, que exige estudo aprofundado de aportes teóricos que possam sustentar a pesquisa em desenvolvimento, levando as acadêmicas bolsistas de projetos à reconstrução e também à produção de conhecimentos, estimulando o pensar sobre situações acadêmicas e escolares, através de um processo reflexivo, bem como instiga as bolsistas de iniciação científica a prosseguirem na formação, a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa próprios. Portanto, almejamos que a experiência com pesquisa, nos processos formativos para a docência, possa ser encarada como um contínuo, que não se esgote com o recebimento do diploma, mas acompanhe as acadêmicas egressas durante toda sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos A (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. São Paulo: Papyrus, 2003. 3º ed.

ALTET, Marguerite. PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe (org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir. (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Verbetes: Formação Docente e Educação superior*. IN: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2/Editora chefe: Marília Costa Morosini – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006. 610 p.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: FEU, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). *Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas*. Campinas: Papyrus, 1998. 8º ed.

DANIELS, H. (org.) *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, H. *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002.

DAVÍDOV, V.; MARKÓVA, A. *La concepción de la actividad de estudio de los escolares*. In: DAVIDOV, V. SHUARE (org.) *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2000. 4º ed.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991. 2º ed.

EMERSON, Caryl. *O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua*. In: DANIELS, Harry(org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES: MDT. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6º ed. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 17º ed.

GARCÍA, Araceli Estebaranz. MARCELO GARCÍA, Carlos. *Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado*. Revista de Educación, 1998, nº317, pp. 97-120. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/>>

GALPERIN, P. *Introducion a la Psicologia: um enfoque dialético*. Pablo Del Rio-Editor, 1979.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *A teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço inicial*. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão/ Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC. Santa Maria, 1999. nº 1.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende?*. Revista do Centro de Educação – UFSM. Vol. 29, nº2, p. 121-133, 2004.

JOBERT, Guy. *A profissionalização: entre competência e reconhecimento social*. In:

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. In SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos..* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS*. In Revista do Centro de Educação – UFSM. Vol. 29, nº2, p. 121-133, 2004.

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

LIMA, Soraiha Miranda de. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?)*. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Editora Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Introducción a la formación del profesorado – Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad Sevilla, 1989.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *La formación inicial y permanente de los educadores*. Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Desporte, 2002, pp.161-194. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/>>

MIALARET, Gaston. *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina, 1981.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem*. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues(orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MORAES, Roque; LIMA, Valderez marina do Rosário(orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2º ed.

NETTO, Carlos Alexandre; ROCHA, Marininha Aranha (orgs.). *A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NÓVOA, António. *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. In: *Inovação*. Vol. 4. Nº 1. Lisboa, 1991.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. In GÖMEZ, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Regina Celi Machado. *A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual*. Salvador: UFBA, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002).

RAMALHO, Betania Leite. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004. 2ª ed.

SOUSA, Geida Maria Cavalcanti de. *Compartilhando o sentido de ser pesquisador-iniciante no curso de pedagogia*. Educação Unisinos, São Leopoldo, v.9, n. 1, p. 20-25, janeiro-abril, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3ªed.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

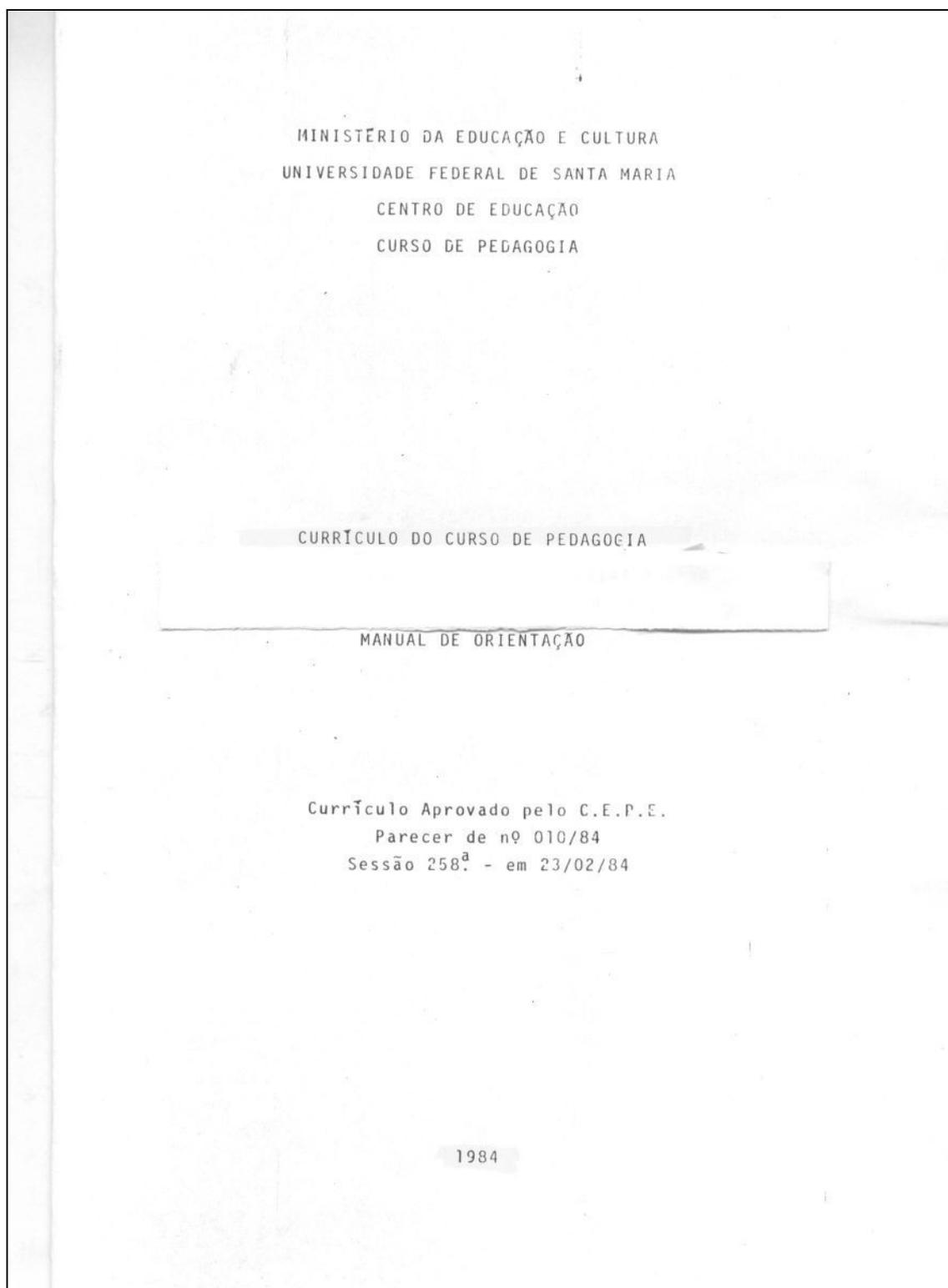
VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *La acción y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

ANEXOS

**ANEXO A - Objetivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de
Pedagogia – habilitação Educação Pré-escolar, Séries Iniciais e
Matérias Pedagógicas do 2º Grau do ano de 1984.**



U F S M	CURSO DE: PEDAGOGIA	CURRÍCULO PLENO DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS
<p>APRESENTAR OS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO CURSO, A SEREM ALCANÇADOS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PROPOSTO, A PARTIR DA EXISTÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS.</p>		
<p><u>OBJETIVOS DO CURSO:</u></p> <p>1 - <u>OBJETIVOS GERAIS</u></p> <p>Fundamentado nos princípios que inspiram a Educação Nacional, o Curso de Pedagogia visa a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formar o educador, com condições de assumir a tarefa de construir-se como pessoa, com consciência crítica e responsabilidade, para atuar de forma criativa e eficiente na realidade brasileira; - melhorar e expandir a educação, mediante a formação de recursos humanos para atuarem na Prê-Escola, nas Séries Iniciais do 1º Grau e no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. <p>As Habilitações Magistério para a Prê-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau do Curso de Pedagogia visam a formar professores para atuarem na educação pré-escolar, nas séries iniciais do 1º grau e no magistério das matérias pedagógicas do 2º grau capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer o educando e caracterizá-lo em suas diferentes fases de desenvolvimento; - utilizar conteúdos, metodologias e técnicas adequadas para o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, vi- 		
DATA ___/___/___ COORDENADOR DO CURSO	PARECER PREG (NAAP) DATA ___/___/___ RESPONSÁVEL	FICHA PREP-09 FOLHA 01 DE 02

OBJETIVOS DO CURSO (CONTINUAÇÃO):

sando a auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania;

- proporcionar situações de aprendizagem adequadas às diferentes fases de desenvolvimento considerando os níveis sensório-motor, operações concretas e operações intelectuais abstratas;
- aplicar com criatividade os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do Curso, para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem;
- realizar atividades inovadoras que contribuam para a elevação do nível sócio-econômico-cultural da comunidade em que atuarã.

2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS2.1 - HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO PARA A PRÉ-ESCOLA E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

A partir de uma fundamentação filosófica, científica e técnica, a Habilitação visa a formar o professor capaz de:

- promover a expansão e a melhoria da Educação Pré-Escolar;
- atuar com eficiência no processo ensino-aprendizagem das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

2.2 - HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

A partir de uma fundamentação filosófica, científica e técnica, a Habilitação visa a formar o professor capaz de:

- efetivar o processo de alfabetização;
- atuar no processo educativo, operacionalizando de forma globalizada, as matérias do Currículo por Atividades;
- atuar com eficiência no processo ensino-aprendizagem das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

DATA ___/___/___

PARECER PREG (NAAP)

FICHA PREP-09

COORDENADOR DO CURSO

DATA ___/___/___ RESPONSÁVEL

FOLHA 02 DE 02

ANEXO B - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – habilitação Educação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CURSO DE PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – LICENCIATURA PLENA CÓDIGO 621 (versão 1984)*					
I – SEQÜÊNCIA ACONSELHADA					
Código	Sem.	(T-P)	Chs	Tipo	Nome da Disciplina
ADE102	1a	(4-0)	60	Obr.	METODOLOGIA CIENTÍFICA
FUE212	1a	(4-0)	60	Obr.	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ISP101	1a	(4-0)	60	Obr.	SOCIOLOGIA GERAL
LTV107	1a	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I
MFG133	1a	(2-2)	60	Obr.	MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS
PSI117	1a	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA GERAL
PSI303	1a	(4-0)	60	Obr.	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS
FUE107	2a	(6-0)	90	Obr.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
FUE108	2a	(6-0)	90	Obr.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
FUE109	2a	(2-0)	30	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL
FUE110	2a	(7-0)	105	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I
FUE111	2a	(6-0)	90	Obr.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LTV108	2a	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II
ADE204	3a	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL
ADE205	3a	(2-2)	60	Obr.	MÉTODOS QUANTITATIVOS EM PESQUISA EDUCACIONAL
ADE210	3a	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I – FUNDAMENTAL
FUE106	3a	(4-0)	60	Obr.	TEORIA DA EDUCAÇÃO
FUE214	3a	(5-0)	75	Obr.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FUE215	3a	(5-0)	75	Opt.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FUE216	3a	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
FUE301	3a	(4-0)	60	Opt.	ÉTICA PROFISSIONAL
LTE221	3a	(4-0)	60	Opt.	LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL I
ADE211	4a	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – FUNDAMENTAL
ADE207	4a	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DA INTERAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE
EDE210	4a	(2-2)	60	Obr.	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM
EDE211	4a	(4-0)	60	Opt.	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL
EDE212	4a	(4-0)	60	Opt.	PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM
FUE213	4a	(5-0)	75	Opt.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LTE344	4a	(4-0)	60	Opt.	LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL II
MEN231	4a	(4-3)	105	Obr.	DIDÁTICA I
MEN233	4a	(4-0)	60	Obr.	METODOLOGIA DA COMUNICAÇÃO VERBAL
NPS201	4a	(3-0)	45	Obr.	NEUROPSICOLOGIA
ADE212	5a	(4-0)	60	Opt.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA III – MÉDIO
FUE307	5a	(3-2)	75	Opt.	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: SAÚDE E NUTRIÇÃO
MEN338	5a	(4-2)	90	Opt.	METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR I
MEN349	5a	(3-2)	75	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS NA PRÉ-ESCOLA
MEN350	5a	(3-2)	75	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA
MEN351	5a	(4-2)	90	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA
DEI305	6a	(2-2)	60	Opt.	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA
FUE217	6a	(4-0)	60	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL

Código	Sem.	(T-P)	Chs	Tipo	Nome da Disciplina
LTV310	6ª	(4-0)	60	Obr.	LITERATURA INFANTIL
MEN339	6ª	(3-3)	90	Obr.	METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR II
MEN346	6ª	(3-0)	45	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DE 1ª GRAU - CIÊNCIAS
MEN347	6ª	(2-0)	30	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DE 1ª GRAU - ESTUDOS SOCIAIS
MEN348	6ª	(3-0)	45	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DE 1ª GRAU - LÍNGUA PORTUGUESA
NPS301	6ª	(4-0)	60	Obr.	DISTÚRBIOS NEUROLÓGICOS
MEN415	7ª	(3-4)	105	Obr.	DIDÁTICA II
MEN419	7ª	(3-3)	90	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1ª GRAU
MEN423	7ª	(5-5)	150	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA I
MEN424	8ª	(4-13)	255	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA II
MEN425	8ª	(4-2)	90	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 2ª GRAU

II - DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

a) Carga Horária a Ser Vencida em Disciplinas Obrigatórias	3.330 horas
b) Carga Horária Mínima a Ser Vencida em Disciplinas Optativas	120 horas
c) Carga Horária Total Mínima a Ser Vencida	3.450 horas
d) Número de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Obrigatórias	192 Créd.
e) Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Optativas	8 Créd.
f) Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos	200 Créd.
g) Número de Disciplinas Obrigatórias a Serem Cursadas	44 Disc.
h) Número Mínimo de Disciplinas Optativas a Serem Cursadas	2 Disc.
i) Número Mínimo de Disciplinas a Serem Cursadas	46 Disc.
j) Prazo Mínimo para Integralização Curricular	8 Sem.
k) Termo Médio para Integralização Curricular	8 Sem.
l) Prazo Máximo para Integralização Curricular	14 Sem.
m) Limite Mínimo de Carga Horária Requerível por Semestre	255 horas
n) Limite Máximo de Carga Horária Requerível por Semestre	480 horas
o) Número de Trancamentos Parciais Possíveis	9 T. p.
p) Número de Trancamentos Totais Possíveis	4 T. t.

q) Observações:

q.1) Requisitos de acesso às disciplinas: vide junto à Coordenação do Curso.

q.2) Modalidade(s) de cumprimento das disciplinas optativas: o mínimo de 120 horas, mencionado anteriormente, deve ser cumprido de acordo com a preferência do estudante, o aconselhamento do professor orientador e as disponibilidades da Instituição.

q.3) As modalidades de oferecimento/realização de estágio, correspondentes às diversas disciplinas de Prática de Ensino que integram o currículo do Curso/Habilitação, serão definidas em nível das pertinentes normas que regem os respectivos desenvolvimentos.

III - BASES LEGAIS DO CURSO/CURRÍCULO/PROFISSÃO

a) Reconhecimento do Curso/Habilitação: Portaria n. 481/88 - MEC publicada no D.O.U. de 12/09/88.

b) Estrutura Curricular: Resoluções n. 02/69 e n. 09/69 - CFE; Parecer n. 65/82 - CFE; Pareceres n. 10/84, n. 01/87, n. 016/99, n. 07/04 e n. 24/04 - CEPE.

* Currículo em Extinção

ANEXO C - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – habilitação Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
CURSO DE PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU – LICENCIATURA PLENA					
CÓDIGO 622 (versão 1984)*					
I – SEQÜÊNCIA ACONSELHADA					
Código	Sem.	(T-P)	Chs	Tipo	Nome da Disciplina
ADE102	1ª	(4-0)	60	Obr.	METODOLOGIA CIENTÍFICA
FUE212	1ª	(4-0)	60	Obr.	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ISP101	1ª	(4-0)	60	Obr.	SOCIOLOGIA GERAL
LTV107	1ª	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I
MFG133	1ª	(2-2)	60	Obr.	MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS
PSI117	1ª	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA GERAL
PSI303	1ª	(4-0)	60	Obr.	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS
FUE107	2ª	(6-0)	90	Obr.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
FUE108	2ª	(6-0)	90	Obr.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
FUE109	2ª	(2-0)	30	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL
FUE110	2ª	(7-0)	105	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I
FUE111	2ª	(6-0)	90	Obr.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LTV108	2ª	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II
ADE204	3ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL
ADE205	3ª	(2-2)	60	Obr.	MÉTODOS QUANTITATIVOS EM PESQUISA EDUCACIONAL
ADE210	3ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I – FUNDAMENTAL
FUE106	3ª	(4-0)	60	Obr.	TEORIA DA EDUCAÇÃO
FUE214	3ª	(7-0)	75	Obr.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FUE215	3ª	(7-0)	75	Opt.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FUE216	3ª	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
FUE301	3ª	(4-0)	60	Opt.	ÉTICA PROFISSIONAL
HST208	3ª	(4-0)	60	Opt.	HISTÓRIA DA CULTURA
LTE221	3ª	(4-0)	60	Opt.	LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL I
ADE211	4ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – FUNDAMENTAL
EDE210	4ª	(4-0)	60	Obr.	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM
EDE211	4ª	(4-0)	60	Opt.	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL
EDE212	4ª	(4-0)	60	Opt.	PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM
FUE213	4ª	(7-0)	75	Opt.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FUE217	4ª	(4-0)	60	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL
LTE344	4ª	(4-0)	60	Opt.	LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL II
MEN231	4ª	(4-0)	105	Obr.	DIDÁTICA I
MEN232	4ª	(7-0)	75	Obr.	BASES TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO
NPS201	4ª	(2-1)	45	Obr.	NEUROPSICOLOGIA
ADE212	5ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA III – MÉDIO
MEN340	5ª	(4-0)	60	Obr.	MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO I
MEN342	5ª	(2-2)	60	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
MEN343	5ª	(2-2)	60	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
MEN344	5ª	(4-2)	90	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
MEN345	5ª	(2-2)	60	Opt.	METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Código	Sem.	(T-P)	Chs	Tipo	Nome da Disciplina
MEN355	5ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
LTV310	6ª	(4-0)	60	Obr.	LITERATURA INFANTIL
MEN341	6ª	(2-2)	60	Obr.	MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO II
MEN352	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
MEN353	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
MEN354	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
MEN356	6ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
MEN415	7ª	(3-4)	105	Obr.	DIDÁTICA II
MEN416	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
MEN417	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
MEN418	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
MEN421	7ª	(3-4)	105	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1ª GRAU I
MEN422	8ª	(4-16)	300	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1ª GRAU II
MEN425	8ª	(4-2)	90	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 2ª GRAU

II – DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

a) Carga Horária a Ser Vencida em Disciplinas Obrigatórias	3.450 horas
b) Carga Horária Mínima a Ser Vencida em Disciplinas Optativas	120 horas
c) Carga Horária Total Mínima a Ser Vencida	3.570 horas
d) Número de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Obrigatórias	198 Créd.
e) Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Optativas	8 Créd.
f) Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos	206 Créd.
g) Número de Disciplinas Obrigatórias a Serem Cursadas	45 Disc.
h) Número Mínimo de Disciplinas Optativas a Serem Cursadas	2 Disc.
i) Número Mínimo de Disciplinas a Serem Cursadas	47 Disc.
j) Prazo Mínimo para Integralização Curricular	8 Sem.
k) Termo Médio para Integralização Curricular	8 Sem.
l) Prazo Máximo para Integralização Curricular	14 Sem.
m) Limite Mínimo de Carga Horária Requerível por Semestre	255 horas
n) Limite Máximo de Carga Horária Requerível por Semestre	480 horas
o) Número de Trancamentos Parciais Possíveis	9 T. p.
p) Número de Trancamentos Totais Possíveis	4 T. t.

q) Observações:

- q.1) Requisitos de acesso às disciplinas: vide junto à Coordenação do Curso
- q.2) Modalidade(s) de cumprimento das disciplinas optativas: o mínimo de 120 horas, mencionado anteriormente, deve ser cumprido de acordo com a preferência do estudante, o aconselhamento do professor orientador e as disponibilidades da Instituição.
- q.3) As modalidades de oferecimento/realização de estágio, correspondentes às diversas disciplinas de Prática de Ensino que integram o currículo do Curso/Habilitação, serão definidas em nível das pertinentes normas que regem os respectivos desenvolvimentos.

III – BASES LEGAIS DO CURSO/CURRÍCULO/PROFISSÃO

- a) Reconhecimento do Curso: Portaria n. 481/88 – MEC, publicada no D.O.U. de 12/09/88.
- b) Estrutura Curricular: Resoluções n. 02/69 e n. 09/69 – CFE; Parecer n. 65/82 – CFE; Pareceres n. 10/84, n. 01/87, n. 016/99, n. 08/04 e n. 23/04 – CEPE

* Currículo em Extinção.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E TÓPICOS-GUIA

Dados de Identificação

Data de nascimento:

Curso de Pedagogia – habilitação :

Ano de ingresso no Curso de Pedagogia:

Ano de egresso do Curso de Pedagogia:

Possui experiência docente na Escola Básica?

Em quantos projetos de pesquisa tu se envolvereste durante a formação inicial? Por quanto tempo? Explícite se o projeto de pesquisa ao qual participaste era de extensão também.

Foste bolsista de algum projeto de iniciação científica?

Foste monitora de alguma disciplina durante a formação inicial? Por que fizeste essa escolha?

Atividade profissional atualmente:

Estás dando continuidade a formação? Como?

Data da realização da entrevista:

Tópicos-Guia

1. O que te levou a participar de projetos de iniciação científica? Por que da escolha pela pesquisa durante a graduação?
2. Durante a participação em projetos de pesquisa tu estavas vinculada a alguma Instituição Escolar, na qual pode entrar em contato com o trabalho em sala de aula ou mesmo desenvolveu alguma atividade com os alunos?
3. Como tu entendes o envolvimento com a iniciação científica na formação inicial? Por quê? Qual relação tu podes fazer entre essa experiência e a formação continuada dos professores?
4. A participação em atividade de pesquisa te influenciou de alguma maneira para a atividade que realizas atualmente?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, julho de 2006.

Prezada egressa do Curso de Pedagogia,

Você está colaborando, através de sua entrevista, para o projeto de pesquisa intitulado: **“A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do Curso de Pedagogia”**²⁶, da mestranda Deise Becker Kirsch, orientado pela Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Assim, para que possamos utilizar as respostas de sua entrevista na pesquisa, com total sigilo de seus dados pessoais, solicito seu nome completo, seu número do R.G.(carteira de identidade) e CPF, bem como sua assinatura neste termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Eu, _____, R.G. número _____, CPF _____ concordo que as respostas de minha entrevista sejam usadas para o referido projeto de pesquisa, sendo que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura: _____.

Deise Becker Kirsch
 Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan
 Orientadora – PPGE/CE/UFSM

²⁶ Título do projeto de pesquisa sujeito a modificações.