



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELOÁ WIRGUES GARRIDO

**O PROFESSOR DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA
GRADUAÇÃO:
DILEMAS E DESAFIOS**

Londrina
2010

ELOÁ WIRGUES GARRIDO

**O PROFESSOR DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA
GRADUAÇÃO:
DILEMAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.

**Londrina
2010**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G241p Garrido, Eloá Wirgues.

O professor de metodologia de pesquisa na graduação: dilemas e desafios / Eloá Wirgues Garrido. – Londrina, 2010.

141 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Professores de metodologia de pesquisa – Formação – Teses. 2. Professores universitários – Formação – Teses. 3. Ensino superior – Professores – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 001.891:371.13

ELOÁ WIRGUES GARRIDO

**O PROFESSOR DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA
GRADUAÇÃO: DILEMAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.
UEL – Londrina - PR.

Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa
UNICAMP – Campinas – SP.

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
UEL – Londrina – PR.

Londrina, 11 de maio de 2010.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque tive o apoio de muitas pessoas nesta caminhada e a elas quero transmitir meus sinceros agradecimentos:

À professora Maura Maria Morita Vasconcellos pela dedicação, competência e empenho com que encaminhou a orientação deste trabalho.

Aos professores Silvio Ancisar Sanchez Gamboa e José Augusto Victoria Palma pelas valiosas contribuições na ocasião da qualificação desta dissertação.

Aos professores que gentilmente concederam-me as entrevistas.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado.

À CAPES – Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo incentivo financeiro para a realização desta pesquisa.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

GARRIDO, Eloá Wirgues. **O professor de metodologia de pesquisa na graduação: dilemas e desafios**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

O foco desta dissertação é a formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação. A pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte problema: Que aspectos podem ser problematizados na discussão e análise da formação deste profissional? O objetivo geral foi discutir e analisar elementos relativos à formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação; e os objetivos específicos: identificar aspectos da formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação na percepção de professores da disciplina; discutir e analisar os aspectos relevantes encontrados na coleta de dados relativos à formação do professor de Metodologia de Pesquisa; e pontuar a respeito de possibilidades de aprimoramento na formação do professor de Metodologia de Pesquisa. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo de caráter exploratório-descritivo. Foram consultados professores que lecionam a disciplina de Metodologia de Pesquisa e outras correspondentes nos Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina sobre questões relativas à formação e atuação desses professores nos cursos de graduação. Para a análise dos dados utilizou-se o modelo hermenêutico-dialético. Verificou-se que: em geral os problemas enfrentados pelo professor de Metodologia de Pesquisa são semelhantes aos do professor do ensino superior, como por exemplo, a falta de preparo específico para atuar neste nível de ensino e a crença de que a detenção do conhecimento é suficiente para ensinar; os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm papel essencial na formação desse profissional, uma vez que privilegiam a pesquisa e seu aprendizado; a dicotomia comumente encontrada entre ensino e pesquisa nas instituições universitárias, a dissociação da disciplina de metodologia de pesquisa de outras dos currículos e o grande número de alunos em sala de aula – uma vez que a complexidade da atividade de pesquisa exige um acompanhamento individualizado – agravam os problemas relativos à formação do professor e do pesquisador; a prevalência de uma visão instrumental da disciplina privilegia procedimentos e técnicas em detrimento da valorização das questões epistemológicas e que o ensino de métodos de exposição ou de elaboração de relatórios de pesquisa prevalece sobre o ensino de métodos de pesquisa na formação do pesquisador na graduação. Finalmente o estudo considera que a formação do professor pesquisador, tão recomendada na literatura pedagógica, encontra ainda muitos desafios e dificuldades para se constituir de maneira satisfatória em nossa realidade.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Pesquisa. Docência no Ensino Superior.

GARRIDO, Eloá Wirgues. **The professor of research methodology at undergraduate level: dilemmas and challenges.** 2010. 141f. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

The focus of the present dissertation is the research methodology professor's formation in graduation. The research was developed around the following problem: What aspects can be questioned in the discussion and analysis about this professional's formation? The general objective was to discuss and analyze elements regarding to the research methodology professor's formation in graduation, and the specific objectives: to identify aspects of the research methodology professor's formation in graduation in the perception of these professors; to discuss and analyze the relevant aspects found in data collection related to research methodology professor's formation; and point about the possibilities of research methodology professor's formation improvement. To achieve that, a qualitative study with exploratory-descriptive character was made. Professors that teach research methodology and other corresponding subjects in the Center of Languages and Human Sciences of the State University of Londrina were consulted about questions regarding to the formation and performance of these professors in graduation courses. For the data analysis, the hermeneutic-dialectic model was used. It was verified that: in general, the problems faced by the research methodology professor are similar to the ones faced by other university professors, such as, for example, the lack of specific preparation to act in this educational level and the belief that detaining knowledge is enough to teach; the *strictu sensu* post graduation courses play an essential role in this professional's formation, once they privilege the research and its learning; the dichotomy usually found between teaching and researching in academic institutions, the dissociation of the research methodology subject from other ones in the curriculum and the great number of students in classrooms, once the complexity of the research activity demands individualized attendance, aggravate the problems related to the formation of the professor and the researcher; the prevalence of an instrumental view of the subject privileges procedures and techniques instead of valorizing epistemological questions and that the teaching of exposition methods or research reports elaboration prevails on the teaching of research methods in researcher formation in graduation. Finally, the study considers that the researcher professor formation, so recommended in pedagogical literature, still finds many challenges and difficulties to constitute itself in a satisfactory way in our reality.

Keywords: Education. Professors Formation. Research. Teaching in Higher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes das IES por Titulação segundo a Região - Brasil 2005.....	70
Quadro 2 - Universidades privadas que cumprem e não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.....	71
Quadro 3 - Universidades públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005	71
Quadro 4 - Perfil dos docentes da Universidade Estadual de Londrina	91
Quadro 5 - Professores que tiveram formação em pesquisa na graduação	103
Quadro 6 - Formação dos professores	109
Quadro 7 - Avaliação da Formação X Dificuldade em ministrar a disciplina	112
Quadro 8 - Dificuldades na docência da disciplina	112
Quadro 9 - Aspectos a serem melhorados dentro da formação do pesquisador	120

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITA	Instituto de Tecnologia e Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNG	Plano Nacional de Pós-graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 PESQUISA CIENTÍFICA	21
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	22
2.1.1 Antiguidade Grega	22
2.1.2A Transição do Feudalismo para o Capitalismo: um Olhar Sobre o Desenvolvimento da Ciência.	27
2.1.3 Positivismo: a Sistematização do Conhecimento Científico.	33
2.1.4 Fenomenologia.....	36
2.1.5 Marxismo: Materialismo Dialético.....	37
2.2 A PESQUISA NA UNIVERSIDADE	41
2.2.1 Método de Pesquisa e Método de Exposição	45
2.3 O ENSINO DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO: A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA	48
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	55
3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	55
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATUAL CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	58
3.2.1 O Aumento Quantitativo das Universidades.....	59
3.2.2 As Tendências da Pesquisa no Campo da Formação de Professores	61
4 O PROFESSOR DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE	90
4.1 CENÁRIO DO ESTUDO	90
4.2 A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	94
4.3 A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES CONSULTADOS	99

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – Questionário aos alunos da graduação	138
APÊNDICE B – Questões da entrevista.....	139
APÊNDICE C – Questionário respondido pelos professores	140
APÊNDICE D – Termo de consentimento da entrevista	141

INTRODUÇÃO

No atual cenário da educação superior brasileira é nítida a importância que a pesquisa vem ocupando, seja por meio de aumento de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação, da exigência de produção por parte dos docentes ou por leis que coloquem a pesquisa como necessária e fundamental na universidade brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN Nº 9394 de 20/12/1996), que em relação ao Ensino Superior, determina que as instituições públicas e privadas devam pautar-se na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e promover, junto à comunidade, o desenvolvimento científico.

Sabe-se que a LDBN é a Carta Magna da Educação, a qual foi criada em 1996, pelo então senador Darcy Ribeiro, e traz diretrizes para a educação que refletem as mudanças necessárias e imprescindíveis dentro da sociedade brasileira contemporânea. O documento normatiza e direciona todos os níveis da educação; em relação ao Ensino Superior, a preocupação com a formação de pesquisadores e com o desenvolvimento de pesquisas figuram em vários momentos, como, por exemplo, nos parágrafos terceiro e sétimo do artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

III - **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, **visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica** e tecnológica geradas na instituição. (grifo nosso)

O papel da pesquisa e sua importância aparecem em vários momentos do documento, e apesar dessa atividade estar praticamente no mesmo patamar do ensino, quando se pensa em educação superior, ela ainda é menos expressiva que este. Apesar dessa realidade, a pesquisa é de fundamental importância para o progresso da ciência, uma vez que é por meio dela que o conhecimento científico se desenvolve.

A pesquisa ainda prevalece nos cursos com habilitação em bacharelado em detrimento aos de licenciatura, muito embora o cenário atual esteja mudando.

Esta importância que tem sido creditada à pesquisa é positiva, pois se sabe que por meio dessa atividade o conhecimento científico avança e, conseqüentemente, a sociedade se desenvolve.

Este trabalho surgiu de questionamentos que fizemos quando nos deparamos com a necessidade de ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa em uma universidade pública do estado do Paraná. Pudemos perceber o quão difícil é lecionar tal disciplina sem ter formação específica para isso.

Essa dificuldade inicial foi depois somada a outras que ocorreram no decorrer do período letivo, como o descrédito dado a ela; a redução da disciplina a normas e técnicas; a falta de um trabalho integrado com as outras disciplinas e também a baixa carga horária (38 horas).

Alguns desses problemas foram constatados por Delarosa (2000). Segundo este autor, a disciplina é de grande valor dentro da universidade, porém, não se tem dado a devida importância a ela; em relação a isso ele afirma: “Chegou-se a criar uma cultura universitária, em que o acadêmico pensa que uma coisa são as matérias ‘que interessam’, outra coisa é a metodologia científica” (DELAROSA, 2000, p.96). Ou seja, à disciplina de Metodologia de Pesquisa cabe instrumentalizar o aluno na realização da pesquisa enquanto às outras, a sua formação profissional.

É bem verdade que cada um desses problemas citados anteriormente poderia ser o cerne de uma dissertação, por isso optamos neste trabalho em ter como foco a formação do professor da disciplina em questão. Essa opção ocorreu durante a realização do mestrado, na disciplina de Tópicos Especiais em Educação: Estudos Avançados em Processo de Formação Docente: Aspectos Didático-pedagógicos e pela minha participação no projeto: “Docência na Universidade e Formação Pedagógica: elementos para análise e discussão”, cujo problema de pesquisa é: como desenhar programas de formação, sustentados em proposta institucional, visando promover e apoiar a reflexão crítica de cada docente sobre problemas do seu próprio ensino? A principal preocupação deste projeto é contribuir para a formação do docente no Ensino Superior por meio de programas de formação que envolvam a Universidade Estadual de Londrina.

Os objetivos traçados no projeto “Docência na Universidade e Formação Pedagógica: elementos para análise e discussão” foram: estimular processos de autoavaliação e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre docentes de Ensino Superior; conhecer percepções de estudantes de graduação a respeito da boa atuação de docentes de Ensino Superior; identificar necessidades, críticas e sugestões no processo de formação do docente de Ensino Superior; desencadear processo de discussão sobre programas de formação pedagógica na instituição; analisar possibilidades de desenvolvimento de programas de formação pedagógica sustentados em proposta institucional; e contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores do Ensino Superior.

No início do referido projeto e numa etapa anterior desta pesquisa, utilizamos questionários para coleta de dados junto aos alunos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para conhecer as percepções destes a respeito da boa atuação de docentes de Ensino Superior. Nessa oportunidade, também consultamos os alunos do Centro de Letras e Ciências Humanas para saber a percepção deles também sobre a disciplina de Metodologia de Pesquisa (APÊNDICE A). Embora nosso objetivo seja analisar as percepções dos professores, esta consulta prévia aos estudantes trouxe-nos informações importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Para Richardson (1999, p. 205), o questionário, apesar de implicar em algumas intercorrências nos quesitos da devolutiva e confiabilidade, ainda assim é um instrumento que traz uma série de vantagens em relação a outros. Há a uniformidade da ordem das perguntas e das instruções. Num espaço curto de tempo, obtém informações de um número considerável de pessoas, em uma área geográfica de maior abrangência. Tem ainda a questão da tabulação de dados que é facilitada e mais rápida do que outros instrumentos.

As experiências acima citadas foram concomitantes à docência na disciplina de Metodologia de Pesquisa e nos proporcionou reflexões importantes acerca de nossa prática e dos problemas enfrentados. Pudemos perceber o quão complexa é a formação do professor do Ensino Superior e que os trabalhos nessa área são menos comuns que os de formação do professor da educação básica, como já constatou Lelis (2006, p.1):

Em que pese o fato da produção [sobre formação de professor] nacional ser heterogênea, há um dado que se destaca na análise realizada: a ênfase sobre a profissionalização dos professores da educação básica, e, destes, sobre os das séries iniciais do ensino fundamental. Isto é, ainda são pouco numerosos os estudos sobre o tema da identidade do professor do Ensino Superior e seus processos de formação e profissionalização.

Soma-se a isso o fato de não termos encontrado em nossas buscas trabalhos específicos sobre a formação do professor de Metodologia de Pesquisa. Encontramos sim pesquisas que destacam a importância da formação de pesquisadores e também de professores pesquisadores e tais materiais nos foram úteis sobremaneira, além dos que versam sobre a formação do professor no Ensino Superior.

Dessa forma, alguns questionamentos em relação à formação do professor da referida disciplina foram surgindo: Em que medida a formação inicial do professor é suficiente para ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa? Em que medida a formação contínua é importante para a docência nessa disciplina? Quais são os desafios enfrentados pelo professor de Metodologia de Pesquisa em sua prática docente? Com base nestes questionamentos, elaboramos nosso problema de pesquisa: Que aspectos podem ser problematizados na discussão e análise da formação do professor de Metodologia de Pesquisa?

O objetivo geral da pesquisa realizada foi discutir e analisar elementos relativos à formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação. Para alcançar tal objetivo, traçamos alguns específicos: identificar aspectos da formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação na perspectiva de professores da disciplina; restringir e analisar os aspectos relevantes encontrados na coleta de dados relativos à formação do professor de Metodologia de Pesquisa; pontuar a respeito de possibilidades de aprimoramento na formação do professor de Metodologia de Pesquisa.

Para tal estudo, um recorte fez-se necessário e optamos em consultar os professores do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que lecionam a disciplina de Metodologia de Pesquisa (e correspondentes) para todos os alunos. Os orientadores de TCCs e projetos embora contribuam sobremaneira para a formação do pesquisador não fizeram parte do recorte, devido às especificidades de cada atividade.

O CLCH possui cinco cursos: Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Filosofia (Licenciatura), História (Licenciatura e Bacharelado), Letras (Licenciatura e Bacharelados) e Letras Estrangeiras Modernas (Licenciatura), porém, apenas os professores dos três primeiros cursos foram consultados, pois a graduação em Letras não possui a disciplina.

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais (objetos de estudo desse trabalho), abordam a pesquisa de forma um pouco diferente. As diretrizes do curso de Filosofia afirmam que esta atividade deve ser preponderante na formação de bacharéis, enquanto a Licenciatura deve formar o professor do Ensino Médio. Já as diretrizes do curso de História não dissociam a formação da pesquisa para os bacharéis em relação aos licenciados, segundo o documento, a formação para a pesquisa deve ser inerente à formação do Historiador, independente se bacharel ou licenciado.

As diretrizes do curso de Ciências Sociais, como o de História, não dissociam a pesquisa para os bacharéis, apenas especificam as competências e habilidades complementares para os Licenciados.

Nos cursos cujos professores foram entrevistados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível verificar também que mudanças nos projetos políticos pedagógicos dos cursos têm sido feitas e a preocupação com a pesquisa tem sido constante. Fato esse que vai ao encontro do exposto nas DCNs. Porém, a preocupação com a formação daqueles que formarão futuros pesquisadores figura, quando isso ocorre, de forma secundária nos cursos de graduação.

Para o desenvolvimento do trabalho, inicialmente fizemos uma busca de referenciais que poderiam servir de fundamentação teórica. Posteriormente contatamos professores que poderiam nos dar subsídios respondendo às questões formuladas no questionário (APÊNDICE C) e nas entrevistas (APÊNDICE B). Após as consultas iniciamos a análise dos dados coletados e o vislumbramento de respostas às questões propostas no estudo.

Depois de definido os atores: professores da disciplina de Metodologia de Pesquisa (e disciplinas correlatas) do CLCH, definimos a abordagem metodológica e os instrumentos a serem utilizados para a realização da presente pesquisa.

Essas definições iniciais foram essenciais para que optássemos por uma pesquisa predominantemente qualitativa de caráter exploratório-descritivo. A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (2007), nasce nos estudos antropológicos e sociológicos da vida em comunidade e posteriormente estende-se à pesquisa educacional; tais estudos surgiram da percepção de que muitas informações sobre a vida dos povos não poderiam ser quantificadas e necessitavam de interpretações. Bogdan (apud TRIVIÑOS, 2007) elenca cinco características da pesquisa qualitativa:

- Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave; nesse tipo de pesquisa, o ambiente constitui-se uma realidade muito ampla e complexa;
- É descritiva, a interpretação do resultado surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto;
- Preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- A análise dos dados dá-se de maneira indutiva;
- O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

O primeiro item é coerente com a nossa proposta, uma vez que a mesma analisará a realidade de forma contextualizada, levando-se em conta os elementos que contribuem para tal realidade e sua complexidade. O estudo também terá como base a percepção de um fenômeno em um contexto¹, logo, corresponde à segunda característica. Nossa preocupação principal será com o processo e não simplesmente com o produto, sendo coerente também com o terceiro item exposto. A análise dos dados foi feita partindo de informações particulares para chegarmos a generalizações, logo, de modo indutivo. Por fim, preocuparemos-nos com o significado² que os sujeitos atribuem ao fenômeno estudado, por esse motivo, o instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista.

A pesquisa descritiva, de acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p.61), é aquela que se:

¹ Em nosso caso específico, o fenômeno será a formação do professor de Metodologia de pesquisa e o contexto o Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

² Nesse contexto, de acordo com Triviños (2007), significado deve ser compreendido como o valor, o apreço que o indivíduo atribui a determinado fenômeno, sendo este influenciado pelo meio no qual está inserido.

Observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Os referidos autores, sobre a pesquisa exploratória, afirmam: “a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes.”. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.63)

Dessa forma, podemos caracterizar a presente pesquisa como exploratória e descritiva porque ela descreve um fenômeno específico, analisando variáveis que o permeiam para descobrir suas relações com diversos elementos a ele relacionados.

Como mencionado anteriormente, o instrumento utilizado para a consulta aos docentes foi a entrevista. Optamos pela semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.222) a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Tal instrumento oportuniza a obtenção de dados importantes que não se encontram em fontes documentais e que sejam significativos e relevantes; possibilita a obtenção de informações mais precisas, podendo ser comprovado, de imediato, as discordâncias; permite que os dados sejam submetidos a tratamento estatístico.

Triviños (2007, p.146) define a entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essa participação nasce à medida que o entrevistado traz elementos novos, os quais ainda não haviam sido pensados pelo pesquisador e, às vezes, nem encontrados na literatura.

Triviños (2007, p.145), sobre a entrevista semiestruturada, complementa:

[a entrevista semiestruturada] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.

Para nos subsidiar na escolha do instrumento, baseamo-nos ainda em Bakhtin (apud MINAYO; SANCHES, 1993, p.245) que afirma:

existe uma ubiqüidade social nas palavras. Elas são tecidas pelos fios de material ideológico; servem de trama a todas as relações sociais; são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram formas; atuam como meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas; são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais.

De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 245), complementando o exposto por Bakhtin:

Nestes termos, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), **representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.** (grifo nosso)

Assim, a entrevista semiestruturada pareceu-nos o instrumento mais coerente para a realização desta pesquisa. Por meio dela foi possível levantar, juntamente com a literatura existente, elementos e subsídios para a discussão das questões inicialmente propostas.

Para a interpretação dos dados utilizamos o modelo hermenêutico-dialético por se caracterizar em uma articulação bastante produtiva para fundamentar os estudos qualitativos (MINAYO, 2004).

A hermenêutica procura a compreensão de sentido; ressalta a comunicação entre os atores; concebe a linguagem como núcleo central da análise e

trabalha “o ser humano como ser histórico e finito que se complementa por meio da comunicação em seu contexto e cultura” (MINAYO, 2006, p.88).

A dialética é compreendida como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, “diferentemente da hermenêutica, busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO, 2006, p.89). A hermenêutica e a dialética não devem ser minimizadas a uma simples teoria de tratamento de dados, mas sim reafirmadas pela possibilidade de reflexão, que é fundamental e ao mesmo tempo não se separa da práxis.

Minayo (2004) afirma ainda que o método hermenêutico-dialético é o que tem a capacidade de uma interpretação que mais se aproxima da realidade, pois coloca em seu contexto a fala. Nesse contexto específico e totalizante, essa comunicação emerge e é possível entendê-la.

Ao unir a hermenêutica com a dialética, entendemos que ambas são complementares. Esse modelo caracteriza-se pela compreensão e criticidade. A hermenêutica penetra no seu tempo e por meio da compreensão procura atingir o sentido do texto, concomitantemente, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Minayo (2004, p. 90) destaca “a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura do sentido e, portanto, para a crítica. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade do sentido”.

Sendo assim, entendemos que a utilização da hermenética-dialética para a análise dos dados foi profícua devido ao caráter de complementariedade dessas correntes; pois enquanto a hermenêutica traz subsídios para que compreendamos as falas, o texto produzido pelos autores em determinado contexto, a dialética busca o que há de contraste, dissenso e pode ser problematizado.

Por meio da presente pesquisa esperamos contribuir com reflexões a respeito da formação docente em nível superior, especificamente daqueles que se debruçam sobre a formação de pesquisadores na graduação.

O presente relatório de pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Pesquisa Científica”, é feito um breve histórico do desenvolvimento do conhecimento científico desde a antiguidade grega até os dias atuais e os principais paradigmas que norteiam a pesquisa de forma geral, além de algumas considerações sobre a pesquisa na graduação e a disciplina de Metodologia de Pesquisa nesse cenário.

No segundo capítulo: Elementos sobre a formação do Docente do Ensino Superior, inicialmente, fizemos um breve histórico da evolução da universidade no Brasil, posteriormente, contextualizamos a formação do professor de Ensino Superior no contexto da universidade atual.

As análises e discussões dos dados coletados durante a pesquisa encontram-se no terceiro capítulo, intitulado: O professor de Metodologia de Pesquisa na graduação: reflexões sobre a formação docente.

As considerações finais da pesquisa figuram no quarto e último capítulo do presente relatório de pesquisa.

2 PESQUISA CIENTÍFICA

A história mostra-nos que o homem evoluiu até atingir o estágio em que se encontra. Tornamo-nos *homo sapiens*, o que significa dizer que chegamos ao ápice do nosso desenvolvimento biológico, ou seja, o homem que nascia há centenas de anos tem as mesmas características biológicas daqueles que nascem hoje, o que os difere, no entanto, é a apropriação do conhecimento acumulado, que foi transmitido ao longo dos anos para as gerações posteriores. Segundo Leontiev (2004, p.281):

A formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual – o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmite por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.

De acordo com o referido autor, isso significa dizer que o desenvolvimento humano passou a ser regido pela a apropriação da cultura material, representada pelos objetos e seus meios de produção, e pela cultura intelectual, que se refere ao conhecimento de como se chegar a esses objetos.

Essa cultura foi constituída, pois o homem sempre teve a necessidade de compreender, dominar e modificar o mundo no qual está inserido. Segundo Koch (1997), essa necessidade levou o ser humano a atribuir significado às coisas que o rodeiam, criando assim representações significativas dessa realidade, essas representações correspondem ao conhecimento. Dependendo da forma que ele é atingido, há os diversos tipos de conhecimento: sensível, filosófico, teológico, c

Nessa mesma linha Luckesi também afirma ser o conhecimento uma compreensão da realidade, que o homem alcança por meio da confrontação dessa própria realidade. Nas palavras do referido autor, “conhecimento no verdadeiro sentido do termo é aquele que possibilita uma efetiva compreensão da realidade, de tal forma que permite agir com adequação”. (LUCKESI, 1994, p. 124).

Partindo desse pressuposto, inferimos que o desenvolvimento do conhecimento é condizente com o contexto sócio-histórico-cultural da humanidade.

Destarte, se hoje assistimos a um desenvolvimento vultoso da ciência, esse nada mais é do que o reflexo das necessidades, as quais foram sendo criadas por nossa sociedade e pelas condições para esse desenvolvimento, conseqüentemente, é incoerente afirmar que em determinada época o desenvolvimento científico não era avançado, pois à medida que ele satisfazia as necessidades da sociedade, podemos considerá-lo avançado.

Retomando Leontiev (2004), podemos afirmar que o desenvolvimento do conhecimento surge da necessidade do homem com afazeres do cotidiano, que o impele a criar instrumentos para utilização e satisfação das suas necessidades, o conhecimento, segundo o referido autor, traduz-se em trabalho. Esse conhecimento é transmitido pelo homem nas relações sociais e conseqüentemente, com o passar do tempo, mais conhecimento acumulado o homem adquire.

Sabemos que o desenvolvimento da Ciência não se deu de forma harmônica e equitativa, uma vez que ele ocorreu de acordo com as necessidades do homem que, por sua vez, mudam conforme o contexto social e histórico. De acordo com Alembert (apud GALUCH, 1996, p.23) “o debute do desenvolvimento das Ciências estava na Antiguidade, mas todos estes avanços ficaram esquecidos por doze séculos”. A história mostra-nos que esses doze séculos correspondem à Idade Média e que posteriormente a ela, o desenvolvimento científico se intensificou.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A seguir, traçaremos um breve panorama do processo que constituiu o que entendemos por conhecimento científico atualmente. Para tal, faremos uma retomada histórica desde a antiguidade grega até os dias atuais.

2.1.1 Antiguidade Grega

Na Grécia antiga, antes do desenvolvimento da *polis* (entre os séculos VIII e VII), a sociedade era estruturada com base no poder da figura do rei-

divino (civilização micênica, século XII a.C). Neste contexto, o conhecimento era pautado na “racionalidade mítica ‘*mythos*’ e no senso comum ‘*doxa*” que ofereciam respostas às múltiplas indagações colocadas pela sociedade.” (GAMBOA, 2010, p.2).

O desenvolvimento da *polis* trouxe consigo duas importantes mudanças: a escrita, que antes era restrita aos escribas e estava vinculada ao aparelho administrativo, reaparece com o objetivo de divulgar aspectos da vida social e política, tornando-se mais pública, uma vez que atendia ao interesse comum; a segunda mudança diz respeito a alterações nas funções sociais, uma vez que as decisões passaram a ser tomadas não mais de maneira absolutamente individual (figura do rei), mas de forma coletiva, por meio de conselhos e até assembléias. (ANDERY et al, 2007).

Essas modificações trazidas pela *polis* foram importantes na medida em que:

expressavam, já, dois aspectos da tomada de decisão intimamente relacionados ao conceito de cidadania, que foi tão fundamental no mundo grego: o caráter humano e o caráter público das decisões. Com isso ampliou-se o controle dos destinos humanos pelos próprios homens e o acesso de todos ao mundo espiritual e ao conhecimento, aos valores e às formas de raciocínio, permitindo que tudo se tornasse sujeito à crítica e ao debate. (ANDERY et al, 2007, p.26)

É neste contexto que surgem filósofos que buscam respostas racionais, diferentes daquelas dadas pelo conhecimento mítico e religioso. Nas palavras de Gamboa:

Eles [os filósofos] procuravam novas formas para elaborar respostas que oferecessem um conhecimento mais confiável e válido para a nova sociedade que se constituía. Sociedade que exigia a participação dos cidadãos e a construção de respostas validadas pela racionalidade submetida ao debate público e não de respostas advindas de forças superiores, reveladas pelo mito e impostas pelo poder da realeza e abaixadas como verdades incontestadas ou um conhecimento alternativo oferecido pela opinião do homem comum (*‘doxa’*) sem nenhuma sistematização ou pretensão de verificação. (GAMBOA, 2010, p.3)

Por conseguinte, houve a necessidade de meios para obter respostas mais confiáveis. Assim, novas alternativas surgem, como as oferecidas pela observação direta dos fenômenos e pela confiança nos sentidos (*empeiria*). Esse

conhecimento, baseado no senso comum, também é insuficiente, no entanto, indica novos caminhos para a busca de respostas mais válidas e confiáveis. Assim, nasce a necessidade de disciplinar essa busca, e é elaborado algumas regras ou princípios lógicos para a nova forma de conhecimento, denominado *episteme* (conhecimento científico). Segundo Gamboa:

A proposta dos primeiros filósofos gregos é pautada pela 'disciplinaridade' na elaboração das respostas. A *Sofia* (sabedoria) como a '*episteme*' (ciência) buscam oferecer respostas disciplinadas e rigorosamente controladas de acordo com a lógica e o método geométrico. (GAMBOA, 2010, p.4)

A seguir faremos uma caracterização sucinta de importantes filósofos que se preocuparam em indagar e compreender novas formas de responder aos questionamentos. São eles: Heráclito (540 a 470 a.C), Parmênides (530 a 460 a.C) e Demócrito (460 a 370 a.C), Sócrates, Platão e Aristóteles.

De forma distinta, os três primeiros filósofos pensavam e indagavam o mundo. Segundo Heráclito, o mundo era um fluxo contínuo e perpétuo; um processo incessante de transformações, as quais cada uma está a caminho do seu contrário. Em relação às suas idéias, Chauí afirma:

A realidade, para Heráclito, é a harmonia dos contrários, que não cessam de se transformar uns nos outros. [...] o filósofo indicava a diferença entre o conhecimento que nossos sentidos nos oferecem e o conhecimento que nosso pensamento alcança, pois nossos sentidos nos oferecem a imagem da estabilidade e nosso pensamento alcança a verdade com mudança contínua. (CHAUÍ, 2009, p.122)

Já a posição de Parmênides era contrário a de Heráclito, segundo aquele filósofo, só era possível pensar sobre o que permanecia sempre idêntico a si mesmo, ou seja, o pensamento não poderia pensar sobre coisas contrárias a si mesmas, contraditórias. Para Parmênides pensar era aprender um ser em sua identidade permanente, profunda. Em relação a esses dois filósofos, Chauí afirma que para ambos "perceber e pensar são diferente – mas, o dizia [Parmênides] no sentido oposto ao de Heráclito, isto é, percebemos mudanças impensáveis e devemos pensar identidades imutáveis." (CHAUÍ, 2009, p.122).

Demócrito acreditava que a realidade era constituída por átomos³, dos quais surgem os seres por meio da composição desses átomos, transformam-se por novos arranjos dos mesmos e morrem por separação dos átomos. Para Demócrito, só o pensamento pode conhecer os átomos, que não são visíveis para a nossa percepção sensorial. Segundo Chauí:

Demócrito concordava com Heráclito e Parmênides em que há uma diferença entre o que conhecemos por meio de nossa percepção e o que conhecemos apenas pelo pensamento; porém, diversamente dos outros dois filósofos, não considerava a percepção ilusória, mas apenas um efeito da realidade sobre nós. O conhecimento sensorial ou sensível é tão verdadeiro quanto aquilo que o pensamento puro alcança, embora de uma verdade diferente e menos profundo ou menos relevante do que aquela alcançada pelo puro pensamento. (CHAUÍ, 2009, p.122).

Esses três filósofos sinalizam as mudanças na forma de conceber as respostas às perguntas dos homens. Essas respostas deixaram de serem baseadas na crença e passaram a ser pautadas no pensamento racional do homem. “Desde o início, os filósofos se deram conta de que nosso pensamento parece seguir certas leis ou regras para conhecer as coisas e que há uma diferença entre perceber e pensar.” (CHAUÍ, 2009, p.123).

Sócrates foi um filósofo posterior aos três citados anteriormente. Na Grécia Clássica, surgem duas atitudes filosóficas: os sofistas⁴ e a de Sócrates, com elas, os problemas do conhecimento tornam-se centrais. Porém, diferentemente dos sofistas, Sócrates distancia-se dos primeiros filósofos e ao invés de se preocupar em conhecer a natureza, preocupa-se em conhecer a si mesmo (conhece-te a si mesmo).

Opondo-se aos sofistas afirmava que a verdade pode ser conhecida desde que compreendamos que precisamos começar afastando as ilusões dos sentidos, as imposições das palavras e a multiplicidade das opiniões. Possuímos uma alma racional e que nos assegura que podemos alcançar a verdade e que a alcançamos apenas pelo pensamento, isto é, pela atividade de nossa razão. Como as idéias são

³ A palavra átomo tem origem grega e significa “o que não pode ser cortado ou dividido”, ou seja, a menos partícula indivisível de todas as coisas. (CHAUÍ, 2009)

⁴ Os sofistas acreditavam que não podemos conhecer o Ser, pois se isso fosse possível, só haveria uma filosofia, já que a verdade é universal e igual para todos. Por conseguinte, só se poderiam ter opiniões subjetivas sobre a realidade. Assim, o homem deveria valer-se da linguagem para persuadir os outros de suas próprias ideias e opiniões. Segundo os sofistas, a verdade era uma questão de opinião e de persuasão, e a linguagem é mais importante do que a percepção e o pensamento.

inatas em nossa alma racional, conhecer-se a si mesmo é fazer o trabalho para o parto ou nascimento das idéias e auxiliar os demais a realizar esse parto. (CHAUÍ, 2009, p.123)

De acordo com Sócrates, os órgãos dos sentidos nos dão somente as aparências das coisas e palavras, apenas meras opiniões sobre elas. A aparência e a opinião são variáveis e contraditórias, de pessoa para pessoa e mesmo em um só indivíduo. Logo, conhecer é examinar as contradições das aparências e das opiniões para depois abandoná-las e passar da aparência à essência; da opinião ao conceito.

De acordo com Chauí (2009, p.123) “Sócrates fez a Filosofia voltar-se para nossa capacidade de conhecer e indagar quais as causas das ilusões, dos erros, do falso e da mentira.” Platão e Aristóteles herdaram dele o procedimento filosófico de abordar uma questão começando pela discussão e pelo debate das opiniões contrárias sobre elas. Com eles também houve a definição de formas de conhecer e as diferenças entre o conhecimento verdadeiro e a ilusão.

Segundo Platão há 4 formas ou graus de conhecimento, que vão do grau inferior ou superior: crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual. (CHAUÍ, 2009). Os dois primeiros graus formam o conhecimento sensível, e os dois últimos o conhecimento inteligível. “Esses dois primeiros graus nos oferecem apenas as aparências das coisas ou suas imagens (são as sombras das coisas verdadeiras)” (CHAUÍ, 2009, p.123), pois são ilusórios e não devem ser considerados quando se busca o conhecimento verdadeiro. Já os dois últimos devem ser considerados válidos, uma vez que buscam a essência das coisas.

Platão, por meio do procedimento dialético busca a essência. A dialética “consiste em trabalhar expondo e examinando teses contrárias sobre um mesmo assunto ou sobre uma mesma coisa, de maneira a descobrir qual das teses é falsa e deve ser abandonado e qual é verdadeira e deve ser conservada.” (CHAUÍ, 2009, p. 123-124).

Da mesma forma que Platão, Aristóteles separa em graus o conhecimento, porém em 6: sensação, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição. Segundo Aristóteles, por meio de acumulação das informações trazidas por todos os graus, o nosso conhecimento vai sendo formado e enriquecido. Segundo ele, há uma continuidade entre o conhecimento sensível e o intelectual, e não uma ruptura.

Após esta breve caracterização do pensamento na antiguidade grega traçaremos um panorama da Idade Média, já que foi nos períodos subsequentes a ela que o conhecimento científico intensificou-se até atingir o estágio em que se encontra hoje.

2.1.2 A Transição do Feudalismo para o Capitalismo: um Olhar Sobre o Desenvolvimento da Ciência.

Anteriormente, afirmamos que o conhecimento científico, como é concebido hoje, estruturou-se depois da transição do Feudalismo para o Capitalismo. Por conseguinte, a compreensão desse processo é relevante para entendermos o atual estágio da Ciência, mas não menos importante é reafirmar que antes desse período houve um desenvolvimento científico na Antiguidade que ficou adormecido por doze séculos. Esse esquecimento deveu-se ao fato de, na Idade Média, a Igreja responder a todas as questões e a concepção de que tudo era vontade divina eliminava a necessidade de buscar o conhecimento empírico.

A seguir, explicaremos brevemente as transformações ocorridas na transição do Feudalismo para o Capitalismo com o olhar voltado para a ciência.

Primeiramente é importante salientar que no velho mundo, durante a Idade Média, a Igreja detinha um enorme poder religioso e político na vida da população; porém, com o surgimento da burguesia, esse poderio começou a ser abalado. Inicialmente as explicações dadas pela Igreja eram suficientes para a vida do homem daquela época, que se preocupava em agir de forma correta para ser agraciado com uma vida abençoada e um lugar no céu depois que morresse. O surgimento da burguesia, que trouxe consigo o desenvolvimento científico, no entanto, abalou essa crença. Segundo Galuch (1996, p.19.):

[...] fica evidente quais as armas utilizadas pelas duas civilizações. O feudalismo tinha a seu favor a fé e a força política que a Igreja Católica desempenhava; a sociedade nascente tinha como ponto de apoio a ciência. A prática produtiva mostrava aos homens que o poder estava na razão e não na fé e que poderiam agir segundo o juízo humano, podendo, inclusive, interferir e modificar a natureza, o que significava abandonar a providência divina.

A igreja católica que durante a Idade Média respondia a todos os questionamentos e determinava as normas a serem seguidas pelos homens, começa a enfraquecer-se com o saber produzido pela observação e pela experimentação, ou seja, pela Ciência. Por conseguinte, a igreja começa a enfraquecer-se ante as explicações racionais dadas pela ciência. Galuch (1996, p.19) explicita essa questão:

Enquanto a fé não tinha nada que a contrariasse, que duvidasse de suas verdades, de seus valores e de seus princípios, estes eram seguidos como dogmas sem que o fossem sentidos assim. A partir do momento que os homens começam a dar explicações racionais e comprová-las empiricamente, o que antes era verdade aceita torna-se questionável, e de verdade 'natural' transforma-se em dogmática.

Dessa forma, é possível perceber que, enquanto a sociedade Feudal tinha a seu favor a igreja e a força política dessa instituição, a nova sociedade que se forma apóia-se na Ciência. Assim, a providência divina começa a enfraquecer-se à medida que o conhecimento científico se desenvolve. Se antes as preocupações voltavam-se a assuntos referentes à alma e a como alcançar o céu, o enfraquecimento da Igreja ocasionou a necessidade de um desenvolvimento intelectual racional e a necessidade de explicar os fenômenos naturais, essas explicações, no entanto, deveriam ser científicas e não mais teológicas. Portanto, o conhecimento científico intensifica-se com a necessidade da nova classe em formação, a burguesa, que foi a maior responsável e beneficiária dos novos conhecimentos. Segundo Alves:

O domínio dos negócios burgueses associava-se, diretamente, ao próprio domínio do mundo material. Por isso, quando começou a se desenvolver a ciência baseada na experimentação, foi o burguês o seu maior beneficiário. Os recursos que ela colocou em suas mãos viabilizaram o maior controle de seus negócios. Os instrumentos, que passaram a mediar as relações entre os homens, dinamizaram os empreendimentos burgueses. As armas de fogo tornaram as caravanas mais seguras. O telescópio desenvolveu a astronomia. A descoberta de novos astros e estrelas fez o homem se aventurar por mares desconhecidos. Foram registrados novos acidentes geográficos. Fizeram-se mapas de regiões até então ignorados. Novos povos foram contactados e seus costumes estudados para favorecer o intercâmbio comercial. (ALVES, 2001, p.80)

Indubitavelmente, o enfraquecimento da sociedade feudal e o consequente fortalecimento da sociedade burguesa, que culmina com o Capitalismo, não ocorreram de forma abrupta, pelo contrário, deu-se de forma lenta, contínua e também conturbada, pois muitos estudiosos, temendo represálias, defendiam a ideia de conciliação entre Igreja e Ciência. Galileu foi um exemplo, ele afirmava que o que era competência da Ciência não poderia ser buscada nos textos sagrados. (apud GALUCH, 1996). Com essa afirmação, é possível perceber que a Ciência e a Igreja encontram-se em campos opostos e uma não excluía a outra, pelo contrário, complementavam-se. Nesse cenário, é nítida a separação entre a sociedade feudal e a nova realidade em formação, o Capitalismo.

Pensadores como Locke (1632-1704), Rabelais (1495-1554) Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Descartes (1596-1650), Bacon (1561-1626), Pascal (1623-1662), Galileu (1564-1642), dentre outros começam a responder aos anseios da nova sociedade em formação e teorias emergem. Galuch afirma que esses autores:

construíram teorias ou defenderam idéias exteriores àquilo que estava acontecendo em termos econômicos, sociais e políticos [...] Tudo o que falam não indica simplesmente a supremacia da razão, mas faz ver que o antigo saber, o antigo conteúdo social, o antigo homem, o antigo Deus, bem como a antiga concepção de trabalho, de pecado, de vida e de prazer não mais se adequavam aos novos tempos. (GALUCH, 1996, p.22)

Com o decorrer do tempo e o desenvolvimento da humanidade, a Ciência consolidou-se e passou a ocupar um lugar fundamental em toda a sociedade, não sendo mais necessária a sua conciliação com a fé.

A concepção de conhecimento científico (que ainda está muito presente em nossos dias) depois da Idade Média surge mais intensamente com o Positivismo. Antes deste, porém, é necessário destacar dois movimentos: o Humanismo e o Iluminismo. A seguir, traçaremos um quadro desses movimentos; não pretendemos, entretanto, esgotar o assunto, mas abranger os aspectos relevantes para o estudo em questão.

O movimento humanista teve início na Itália, pois esse era o país que detinha o monopólio mercantil no século XIV e posteriormente disseminou-se

conforme novas rotas comerciais iam sendo descobertas. (ALVES, 2001). Petrarca (1304-1374) é considerado o primeiro humanista.

Esse foi o primeiro movimento na transição do feudalismo para a sociedade moderna, havia uma preocupação conciliatória entre fé e ciência, mas as verdades impostas pela igreja começam a ser questionadas e as dúvidas, a surgirem. O ser humano não nega a Deus e sua criação, mas começa a crer que ao homem cabe o papel de pensar e refletir a existência humana e as questões ligadas ao mundo terreno; à igreja caberia tudo o que diz respeito aos assuntos espirituais. (GALUCH, 1996). Percebe-se, dessa forma, que o homem assume um novo papel dentro da sociedade, não mais contemplativo ante a religião, mas um papel ativo, questionador e reflexivo, ou seja, o ser humano passa a ser valorizado como agente principal no processo das mudanças sociais.

Durante o Humanismo, o pensamento greco-romano é retomado, pois nele foi possível encontrar um modelo de sociedade democrática diversa ao poder centralizador que existia no feudalismo e também um modelo de república, homem e de ciência. Não obstante a importância do legado deixado pelos gregos e romanos, esse não satisfaz totalmente as necessidades surgidas a partir da nova sociedade que se formou após o feudalismo – a burguesia – dessa forma, era necessário ultrapassá-lo, pois os homens precisavam de conhecimentos objetivos para empregar na agricultura, indústria, navegações... (GALUCH, 1996)

O movimento humanista foi o início da ruptura da sociedade feudal para a capitalista na medida em que contesta o pensamento teocentrista e não mais aceita apenas a explicação divina, elevando o homem a um papel ativo. Esse movimento culmina com o Iluminismo, que irá solidificar a sociedade capitalista e dar início a um desenvolvimento científico mais metódico.

O Iluminismo, movimento que acontece após o Humanismo, ocorre com maior força na Europa, uma vez que ele está diretamente relacionado com o movimento burguês e consolidou-se, inicialmente, nas nações em que a burguesia exercia mais influência, uma vez que era essa classe que impulsionava o desenvolvimento do conhecimento científico. Este movimento, ao contrário do Humanismo, não necessitava da conciliação entre fé e ciência. Segundo Galuch, isso ocorre porque a nova sociedade está mais consolidada, nas palavras da referida autora:

[...] à medida que se aproxima o século XVIII as ideias em favor da nova ciência se tornam mais radicais, desaparecendo a necessidade de conciliá-la com a fé. Isso não se dá simplesmente porque os homens começaram a pensar de forma diferente, mas pelo fato de as relações burguesas estarem mais consolidadas. Assim, o século XVIII vai ser conhecido como o 'Século das luzes', pela glorificação da ciência. É o período em que predominam as idéias dos chamados filósofos iluministas. (GALUCH, 1996, p.26)

O desenvolvimento científico intensifica-se com esses filósofos; o trabalho e a produção manufatureira, outrora vistos como desprezíveis pela nobreza, começa a ser valorizada pelos filósofos iluministas e pela sociedade, pois por meio dessas atividades se tornam possíveis o enriquecimento e a ascensão social, como afirma Alves (2001, p. 80):

Ociosos, os integrantes da nobreza e do clero tinham a sua existência assegurada pelo trabalho servil. O camponês produzia para si mesmo, para o senhor feudal e pagava o dízimo para a Igreja Católica. Assim, despreocupados com a reprodução material, os componentes das classes dominantes desprezavam o trabalho manual e não colocavam questões práticas no rol de suas cogitações.

Anteriormente, já expusemos o que alguns autores afirmam sobre o conhecimento: que ele surge da necessidade humana, ora, se a nova sociedade em formação intensifica e aumenta a produção manufatureira e as trocas comerciais, conseqüentemente, surge a necessidade de desenvolver instrumentos para tornar as navegações mais seguras, o conhecimento do mundo torna-se importante e é necessário acelerar e simplificar o processo produtivo dos trabalhadores, por conseguinte, invenções e descobertas surgem para aperfeiçoar os instrumentos de trabalho, diminuir o esforço físico dos trabalhadores e aperfeiçoar instrumentos úteis para as navegações. Esse desenvolvimento científico chama-se Ciência da Produção, que inicialmente não tem um reconhecimento imediato em nível teórico, porém, na prática, o desenvolvimento do processo de produção era estimulado pela nobreza que se encantava e consumia os produtos manufaturados. (GALUCH, 1996). Ante o exposto, podemos afirmar que a própria nobreza enriquecia a classe burguesa, fortalecendo-a e dando-lhe condições de desenvolver-se e transformar a sociedade.

Em As Cartas Inglesas, Voltaire exalta as descobertas e teorias de Newton, Locke, Descartes e Bacon, por meio delas é possível perceber o desenvolvimento do conhecimento científico. Voltaire discorre sobre as contribuições desses homens para a Ciência e o desenvolvimento humano e afirma:

Um mundo novo descoberto pelos filósofos do último século; mundo novo, difícil de se conhecer porque nem se desconfiava que existisse. [...] Galileu com suas descobertas astronômicas, Kepler com seus cálculos, Descartes pelo menos com sua dióptrica e Newton em todas as suas obras viram a mecânica das molas do mundo, na geometria, o infinito foi submetido ao cálculo. A circulação do sangue nos animais e a da seiva nos vegetais transformaram a natureza para nós. A máquina pneumática deu aos corpos uma nova maneira de existir, os objetos se aproximaram de nossos olhos com a ajuda de telescópios. Enfim, depois de tantas novidades, o que Newton descobriu sobre a luz é digno de tudo o que a humanidade poderia esperar de mais ousado. (VOLTAIRE, 1978, p.29)

Com essa afirmação fica evidente o avanço da Ciência no período que ficou conhecido como Iluminismo, juntamente com ele, o Capitalismo se materializa e ocupa o lugar da extinta sociedade Feudal.

Se durante o Iluminismo o desenvolvimento da Ciência sobrepujou a religião, esta não ficou esquecida, pelo contrário, novas crenças surgem e o poderio da Igreja Católica é abalado. Por conseguinte, a tolerância religiosa torna-se essencial, uma vez que a Igreja Católica, onipresente e onipotente no velho mundo durante o período feudal, agora coexiste com outras religiões, como aponta Galuch:

Ao invés de conciliar ciência e fé, torna-se necessária a tolerância, dado que após a reforma religiosa do século XVI, convive-se com o conflito entre diferentes Igrejas e seitas. A tolerância é a paz necessária para o livre desenvolvimento das relações de troca que os homens vêm realizando cada vez com mais intensidade. (1996, p. 46)

Ante o exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento científico e a tolerância religiosa foram legados importantes deixados pelo Iluminismo.

A seguir, faremos uma breve descrição dos principais paradigmas que surgiram após o Iluminismo: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Esses paradigmas são muito discutidos na literatura e tais discussões têm apontado para o consenso de que eles não devem ser absolutizados.

2.1.3 Positivismo: a Sistematização do Conhecimento Científico.

Como exposto anteriormente, o Humanismo e o Iluminismo foram movimentos importantes para a consolidação da Ciência; essa consolidação também contribuiu para o surgimento do paradigma positivista, que tem suas bases concretas e sistematizadas nos séculos XVI, XVII e XVIII. (TRIVIÑOS, 2007).

August Comte (1798-1867) é o maior expoente do Positivismo, nas palavras de Triviños (2007) ele é o seu fundador. Comte conseguiu sintetizar os conhecimentos do seu tempo criando uma Ciência “capaz de redescobrir e reavaliar a exigência humana, conferindo-lhe um significado de valor universal” (RIBEIRO JUNIOR, 1982, p.10). Assim, o Positivismo vai dominar o pensamento do século XIX como método, à medida que se embasa na “certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica” (RIBEIRO JUNIOR, 1982, p.14) e como doutrina, pois apresenta como revelação a própria ciência. Segundo Costa (1959, p.6), o mérito de Comte “consiste em haver grandemente contribuído para que o pensamento filosófico se deslocasse, decisivamente, da mera especulação para a investigação dos fenômenos relativos à organização efetiva, real, da vida social”.

O paradigma positivista não se restringiu à ciência, ele “indica, ao mesmo tempo, uma disposição interior de espírito, um método de pesquisa científica e uma certa concepção da síntese filosófica”.(CANTECOR apud COSTA, 1959, p.1) A abordagem desse paradigma, no entanto, restringir-se-á a sua contribuição no campo da ciência.

August Comte afirmava que no espírito humano havia uma lei fundamental, denominada “lei dos três estados”, são elas: o estado teológico-fictício, no qual o espírito humano explica os fenômenos por meio das vontades transcendentes ou agentes sobrenaturais; o estado metafísico-abstrato, em que os fenômenos são explicados por meio de formas ou entidades ocultas e abstratas e, finalmente, o espírito positivo-científico, que explica os fenômenos, subordinando-os às leis experimentalmente demonstradas. (RIBEIRO JUNIOR, 1982). Na concepção de Comte, só se constituiria Ciência o que chega ao terceiro estágio, ou seja, que atinge o estado positivista. Sobre essa questão, Ribeiro Junior afirma: “Partindo do princípio de que o objeto da ciência é só o positivo, isto é, o que pode estar sujeito

ao método da observação e da experimentação, August Comte só reconhece as ciências experimentais ou positivas, que tratam dos fatos e das suas leis.” (1982, p. 20)

Além da lei dos três estados, Comte também classificou as ciências em Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia, tal classificação baseou-se na ordem lógica (da mais simples para a mais complexa) e na ordem cronológica. A Sociologia, em um primeiro momento denominada física social, foi elaborada por Comte para estudar os fatos sociais. Este filósofo também elaborou um esquema de uma religião da humanidade. (TRIVIÑOS, 2007), (RIBEIRO JUNIOR, 1982). Porém, dado a natureza dessa dissertação, não nos ateremos a estas questões.

Com o Positivismo, a Ciência é sistematizada em um método que preconiza a observação e a experimentação. De acordo com Triviños (2007), o positivismo apresenta as seguintes idéias básicas:

- A explicação dos fatos resume-se na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, ou seja, busca a explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos baseando-se em uma teoria;
- Comte aponta os problemas da especialidade do conhecimento e afirma que uma grande especialidade são as generalidades científicas e afirma também que deve existir uma instrução fundamental sobre todas as grandes classes de fenômenos naturais;
- Segundo Comte, o estudo das ciências não deve ocorrer apenas para atender aos interesses da indústria, para esse filósofo, esse estudo possui algo mais elevado;
- A observação deve estar acima da imaginação; é por meio daquela que se chega ao conhecimento científico;
- A ciência tem a função essencial de prever, segundo Comte: “O verdadeiro espírito positivo consiste em ver para prever” (apud TRIVIÑOS, 2007, p.35);

- O homem deve investigar o que é real, o que é possível de se conhecer, eliminando a busca das causas últimas ou primeiras das coisas; o Positivismo deve guiar o homem para a certeza, distanciando-o da indecisão, deve elevá-lo ao preciso, eliminando o que é vago, tão característico da filosofia tradicional; o Positivismo deve buscar o que é útil, o que é destinado ao aperfeiçoamento do ser humano deve ser fonte de estudo.

O paradigma acima descrito teve e ainda tem uma influência muito forte dentro das pesquisas nas diversas áreas, porém, como ele aceita por científico apenas o que é observável e experimentável e as pesquisas dentro das áreas sociais nem sempre se enquadram nesse paradigma, a Fenomenologia surge, no século XIX, “suprindo” de certa forma, essa lacuna. Sobre essa limitação do positivismo, Richardson afirma:

O positivismo teve muito importância para o desenvolvimento das ciências, particularmente, das exatas e naturais. O método indutivo é a base do método experimental, que tem dado importante contribuição para o avanço, entre outras, da medicina e da psicologia. [...] Em termos das ciências sociais, porém, o positivismo tem sido objeto de críticas fundamentais. (RICHARDSON, 1999, p. 37)

O autor elenca algumas limitações do Positivismo. Primeiramente, critica a concepção idealista, a - histórica e empirista; em segundo lugar o fato da impossibilidade de aplicar modelos das ciências exatas e naturais aos fenômenos sociais; a terceira crítica recai no fato de o estudo limitar-se à aparência de um fenômeno, “sem descer à sua essência” (RICHARDSON, 1999, p.37); em quarto lugar, critica o isolamento dos fatos, não considerando a relação entre os elementos de um fenômeno e entre os fenômenos; por último, “não se preocupa com os processos de conhecimento, interessam-lhe os resultados.” (RICHARDSON, 1999, p.37).

2.1.4 Fenomenologia

A Fenomenologia surge depois do Positivismo, teve como expoente Edmund Husserl (1859-1938) e influenciou correntes do pensamento que foram muito populares no período pós-segunda guerra mundial. (TRIVIÑOS, 2007, p.41).

Husserl preocupou-se com as investigações “do ‘mundo vivido’ pelos sujeitos considerados isoladamente” (TRIVIÑOS, 2007, p.42). Ele advogava em favor de considerar o fenômeno puro, livre dos elementos culturais e pessoais (redução fenomenológica) a fim de chegar a sua essência, para então submetê-los e interpretá-los. Para Husserl, o importante era descrever e não explicar nem analisar o fenômeno, porém, essa descrição dá-se pelo sujeito e não há como este isentar-se dos valores que o cercam. De acordo com Triviños, “a idéia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito” (TRIVIÑOS, 2007, p. 42-43, grifo do autor).

Diferentemente do Positivismo, a Fenomenologia preocupa-se em descrever o fenômeno e não analisá-lo ou explicá-lo. De acordo com Triviños (2007) a Fenomenologia tem as seguintes características:

- Não se interessa em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos, procura apenas a sua essência, que é buscada por meio do isolamento total, uma redução, eliminando o “eu que vivencia e o mundo com seus valores culturais, etc”;
- Estuda a realidade para descrevê-la, apresentá-la tal como ela é em sua experiência pura;
- Coloca em primeiro plano a interpretação do mundo que passar a existir intencionalmente à nossa consciência;
- Desreifica o conhecimento, em nível de consciência, em forma subjetiva;

A fenomenologia foi um passo importante, pois questiona o conhecimento positivista e eleva e credita importância ao sujeito no processo de construção do conhecimento. Porém, esse paradigma sofre algumas críticas em relação a sua visão a-histórica, segundo Triviños (2007, p.48-49):

o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciências etc. autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitosos quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países de Terceiro Mundo.

Com essa citação percebemos que esse paradigma também possui limitações, como o positivista.

2.1.5 Marxismo: Materialismo Dialético

A doutrina marxista tem como principal expoente Karl Marx (1818-1883), mas Friedrich Engels (1820-1895) e Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) também trouxeram contribuições importantes para essa doutrina.

O pensamento materialista parte do pressuposto de que a matéria existe independentemente da nossa consciência e que tudo é constituído por ela, que é a realidade objetiva. Essa composição é comum a todos os fenômenos da natureza e os une. Segundo Richardson (1999, p.44) “para o materialismo, a matéria⁵ é uma categoria que indica a realidade objetiva dada ao homem por meio de suas sensações e que existe independente dele”.

O materialismo dialético “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” e baseia-se na visão dialética do mundo. (TRIVIÑOS, 2007, p.51). A palavra dialética é de origem grega (dialektiké) e significa discursar, debater; ela está vinculada a um processo dialógico de debate entre as oposições, nesta perspectiva, é a partir das contradições que se chega à verdade. Para tal, o materialismo dialético utiliza um argumento que se divide em três partes: a tese, a antítese e a síntese. Segundo Richardson:

a tese refere-se a um argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposta à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as proposições, introduzindo um ponto de vista superior. (1999, p.45)

⁵ Entende-se por matéria aquilo que é perceptível por meio de nossas sensações; é uma realidade objetiva dada por essas sensações.

Nesse percurso, busca-se sempre os elementos contraditórios da realidades, pois isso é o que propulsiona o desenvolvimento da natureza segundo o materialismo dialético. (RICHARDSON, 1999)

O materialismo dialético possui leis, princípios e fenômenos. A seguir descrevê-lo-emos com base em Richardson (1999).

Princípios do materialismo dialético são dois:

- 1) Princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos: segundo esse princípio, todos os fenômenos existem em interconexão com outros. Sendo assim, a mudança de um fenômeno desencadeia mudanças em outros sistemas materiais.
- 2) Princípio de movimento permanente e do desenvolvimento: para o materialismo dialético tudo está em movimento em função das contradições interiores de um fenômeno ou objeto, sendo assim, “a causa do desenvolvimento da sociedade e da natureza está nelas, não fora.” (RICHARDSON, 1999, p.48);

Os princípios estão ligados às leis do materialismo dialético, que são as seguintes:

- 1) A lei de unidade e luta dos contrários, ligada ao princípio da conexão universal: segundo essa lei, as forças internas de um objeto ou fenômeno são excludentes e contrárias, porém, essas forças não vivem umas sem as outras. Por exemplo: sociedade capitalista X socialista; burguesia X proletariado, etc.;
- 2) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa: segundo o materialismo dialético, as mudanças qualitativas nos fenômenos ocorrem em função de adição, subtração ou movimento da matéria que o compõem.
- 3) A lei da energia da negação: essa lei consiste na crença de que o desenvolvimento está ligado à morte do velho e nascimento do novo. Assim, algo surge a partir do momento que algo morre, por exemplo, a partir do momento em que o grão do trigo é negado, nasce a planta e em seu lugar a espiga; isso ocorre sempre, é um processo cíclico, porém nem todos os fenômenos são assim, o desenvolvimento da humanidade é um exemplo de um processo não cíclico.

Por fim, temos as categorias, que são “os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p.49). São consideradas instrumentos metodológicos para analisar os fenômenos da sociedade e da natureza. São elas:

- 1) Categoria: individual – particular – geral: esta categoria parte do pressuposto de que tudo no mundo tem características próprias que distingue um ser do outro; por outro lado, há algo em comum em todos os seres, uma vez que todos são matérias.
- 2) Categoria: causa – efeito: denomina-se causa o fenômeno que produz outro fenômeno; já o efeito é o fenômeno produzido pela causa. Obviamente que a mesma causa pode provocar efeitos diferentes de acordo com as condições. Em contrapartida, alguns fenômenos podem ser resultado de causas diferentes. Infere-se dessa categoria que enquanto não for descoberta a causa de um fenômeno, permanece escondida a sua natureza, por conseguinte é fundamental para a Ciência conhecer as causas dos fenômenos, pois dessa forma pode contribuir para a ação dos mesmos.
- 3) Categoria: necessidade – causalidade: a necessidade consiste na ocorrência de fenômenos em determinadas condições, por exemplo, as precipitações atmosféricas na forma de chuva de granizo em condições determinadas são uma necessidade; o assalariado na produção capitalista é uma necessidade; já a causalidade é o que pode ou não acontecer em determinadas condições, por exemplo, o prejuízo que o granizo pode produzir em alguma plantação ou o assalariado na escravidão.
- 4) Categoria: essência – aparência: todo fenômeno tem essência e aparência, essa corresponde ao que é constatado primeiramente por estar em nível superficial, mutável de um fenômeno ou da realidade objetiva; já a essência “é a parte mais profunda e relativamente estável dos fenômenos ou da realidade objetiva. Está oculta debaixo da superfície de aparências.” (RICHARDSON, 1999, p.52). Segundo Marx (apud RICHARDSON 1999, p.52): “não pode existir Ciência sem uma análise das aparências e essência

de um fenômeno. A aparência é apenas uma manifestação da essência”.

- 5) Categoria: conteúdo – forma: o conteúdo é o conjunto de interações, elementos e mudanças características de um fenômeno; já a forma consiste no “sistema estável de relação entre elementos de um objeto ou fenômeno.” (RICARDSON, 1999, p.52).
- 6) Categoria: possibilidade – realidade: esta última categoria caracteriza como possibilidade o que pode vir a surgir devido à uniformidade do desenvolvimento, mas que ainda não ocorreu. Em contrapartida, realidade é o que já aconteceu. Os objetos ou fenômenos não existem eternamente, bem como novos surgem se houver as condições favoráveis para esse surgimento, Por exemplo, há a possibilidade de acabar com a dependência dos países de terceiro mundo, porém, para isso é necessário que condições específicas ocorram a fim de que isto se torne realidade.

Essas categorias devem estar presentes no momento de estudar os objetos e fenômenos da realidade, pois elas são imprescindíveis para o conhecimento dos fenômenos e objetos da realidade.

Em relação ao Positivismo e à Fenomenologia, o Materialismo tem a vantagem de considerar a história como um fator importante no desenvolvimento dos fenômenos, porém, há nessa corrente um reduativismo da noção de contradição, uma vez que nem toda relação é contraditória, ela pode ser complementar. (RICHARDSON, 1999).

A utilização desses diferentes enfoques para a realização de uma pesquisa depende de sua natureza. Grosso modo, o Positivismo corresponde ao que hoje se denomina pesquisa quantitativa; já a pesquisa qualitativa utiliza conceitos fenomenológicos e marxistas. Porém, é necessário destacar que esses paradigmas não devem ser absolutizados, uma vez que é possível um complementariedade entre eles. Ademais, esses paradigmas não são os únicos, foram citados por nos basearmos em Triviños (2007), que traz esses três paradigmas.⁶

⁶ Para conhecimento de outros paradigmas, consultar GAMBOA, S.S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007.

2.2 A PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Após traçarmos um panorama sobre o conhecimento científico, iremos contextualizar a pesquisa no cenário do Ensino Superior brasileiro.

A pesquisa é um dos tripés do Ensino Superior brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, determina: “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Porém, essa exigência nem sempre ocorreu, aos poucos a pesquisa foi sendo incorporada dentro das IES até ocupar um importante lugar, apesar de o ensino ainda ser priorizado.

A pesquisa é importante dentro da universidade, porque é por meio dela que o conhecimento científico é produzido, conhecimento esse que faz avançar a sociedade.

Gamboa (2000) faz um panorama histórico da pesquisa no contexto universitário. Basear-nos-emos em tal autor para descrever as realizações significativas em relação à pesquisa no Brasil.

A primeira universidade a preocupar-se com a pesquisa foi a Universidade de Berlin, no século XIX; essa universidade colocou a pesquisa como uma de suas funções básicas. Gamboa afirma ainda que esta iniciativa teve influência do liberalismo, diferentemente do que acontecia na maioria das universidades européias, cujo modelo napoleônico profissionalizante era predominante na Europa. (GAMBOA, 2000)

Na América Latina, devido à própria colonização desse continente, primeiramente surgiram as universidades nos moldes napoleônicos, por influência da Universidade de Coimbra (Portugal) e da Universidade de Salamanca (Espanha). Um exemplo foi a criação, no Brasil, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que, apesar de serem campos de cultura considerados como de saber desinteressado e não propriamente profissional, pela influência do modelo napoleônico, tornaram-se centros de formação profissional, como afirma Barbosa, ao dizer que a criação destas faculdades:

não contribuiu para que o Ensino Superior cumprisse sua missão para o desenvolvimento do conhecimento científico e de conglomeração de saberes, persistindo a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e a universidade do tipo 'confederação das escolas profissionais'. A formação acadêmica disponibilizada nestes cursos de Filosofia, Ciências e Letras seguiu a linha geral do ensino brasileiro sendo voltada à preparação para o magistério secundário, tornando-se, também, como as demais, uma escola profissional. (BARBOSA, 2007, p.59)

Apenas no século XX, a pesquisa começou a ser incorporada na sociedade. Sobre isso, Gamboa afirma:

Somente na metade de século XX, as universidades latino-americanas reconheceram o novo modelo alemão sustentado no ensino e na pesquisa. Inicialmente, a pesquisa começou a se mostrar com a atividade livre de alguns docentes e, **apenas na década de 1960, surgiu a preocupação institucional de ampliar a formação de pesquisadores**. Contudo, para tanto, com o apoio de algumas fundações e organismos internacionais, que colaboraram com as universidades latino-americanas, outorgando bolsas de estudo, prestando assistência técnica e estabelecendo programas de cooperação. (GAMBOA, 2000, p.80, grifo nosso)

O início da atividade de pesquisa no Brasil deu-se com o Instituto de Tecnologia e Aeronáutica (ITA) durante a Segunda Guerra Mundial, o principal motivo para o investimento em pesquisa deu-se pela necessidade de pessoal qualificado. Após, a Universidade de Brasília (UNB) foi criada, em 1968, com o objetivo de induzir "uma possível modernização do Ensino Superior brasileiro pela implementação da pesquisa". (GAMBOA, 2000, p. 81). Como nessa época a pesquisa ainda era incipiente nas universidades, alguns institutos passaram a investir em pesquisa.

Nesse cenário, a importância da pesquisa e a necessidade a aumentar essa atividade eram nítidas, porém havia poucos profissionais qualificados para tal, ante esse quadro, criou-se, em 1951, a atual Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que na época chamava-se Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o objetivo de conceder bolsa de estudo para pesquisadores. Depois, outros órgãos de incentivo à pesquisa foram criados e universidades passaram a preocupar-se mais com o desenvolvimento da pesquisa. (GAMBOA, 2000)

No ano de 1948, a Universidade de São Paulo expande-se e a Faculdade de Medicina é instalada em Ribeirão Preto. Posteriormente, em 1951, um

novo plano é traçado e um ano depois inicia o funcionamento da Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto, que trouxe inovações significativas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa:

A Faculdade de medicina de Ribeirão Preto conseguiu introduzir inovações altamente significativas, dentre as quais destacaram-se: a adoção do regime de tempo integral para todos os professores, reduzindo o número de catedráticos e a integração das atividades de ensino e pesquisa nos diversos departamentos e cátedras. (GAMBOA, 2000, p.82)

Com a reforma universitária de 1968, criaram-se dois decretos-lei e a Lei 5.540, de 1968, que determinava princípios e normas para as universidades federais e defendia a relação pesquisa-extensão, as atividades referentes a ela foram centralizadas nos departamentos. A partir dessa reforma,

a organização do Ensino Superior implantou-se de acordo com um modelo norte-americano [...] que prevaleceu sobre o modelo profissionalizante francês e o modelo investigativo alemão. Entretanto o modelo tradicional napoleônico continuou sendo adotado pela maioria das universidades devido à falta de condições concretas para implementar a ampla reforma que a legislação pretendia. A falta dessas condições não permitiu a inserção da pesquisa, que continuou como um 'corpo estranho', sem conseguir a interação com as funções de docência e extensão como proposto pela nova legislação (GAMBOA, 2000, p.82).

Apesar de a lei 5.540/68 defender a pesquisa, essa ainda era dissociada do ensino, como afirma Vasconcellos (2005, p.101):

Elementos do modelo alemão, com ênfase na pesquisa e na produção de conhecimento são absorvidos primeiro pelos Estados Unidos e depois pelo Brasil através da lei 5.540/68, como resultado dos acordos entre MEC e Usaid. Nesse momento separa-se a pesquisa do ensino, estabelecendo-se a responsabilidade de formação dos quadros profissionais para a graduação e a responsabilidade de sistematização da pesquisa para a pós-graduação.

Ainda hoje se percebe que o ensino é a atividade que prevalece em relação à pesquisa e à extensão nas universidades brasileiras, ou ainda a dissociação dessas três atividades, embora a legislação seja clara em relação a sua indissociabilidade. Segundo Vasconcelos:

Fica evidenciado, na prática, que a universidade, uma instituição que deveria ter, como característica básica, a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, não consegue nem manter estes três aspectos realmente interligados (com efetivação e importância), nem sustentar um equilíbrio de qualidade entre eles. Desta forma, cada universidade dá ênfase maior ou menor em cada um destes três campos, sem, com isso, atingir a real definição e universidade, ignorando, inclusive, as efetivas possibilidades de interligar esses três pólos. (VASCONCELOS, 1996, p.7).

Entretanto, no mundo globalizado em que vivemos, fica evidente que cada vez mais a pesquisa será importante, pois apesar de termos acesso fácil à informação, geralmente não se sabe o que é verdadeiro ou falso; logo, é preciso desenvolver uma autonomia nos alunos para que eles estejam preparados para desenvolver atividades de pesquisa e buscar o conhecimento, não somente endossar o que lê. Por conseguinte, a universidade deve repensar a prevalência dada ao ensino em detrimento da pesquisa e extensão, uma vez que a formação de alunos pesquisadores é cada vez mais premente. Consequentemente, o professor também deve repensar a sua prática, pois para formar pesquisadores, é necessário ser um. Em relação a isso Demo afirma:

Pesquisa é a definição crucial do professor. Aula será, cada vez mais, expressão circunstancial, secundário, complementar. O professor que não constrói conhecimento, como atitude cotidiana, nunca foi. A mera transmissão do conhecimento, mesmo sendo necessidade essencial da sociedade, não precisa de professor, nem de escola, e muito menos de universidade. A função de transmissão vai migrando para os meios eletrônicos, como a vantagem sabida de maior alcance e de maior atração. Assim, futuramente professor e pesquisador serão indissolúvelmente sinônimos. (DEMO, 2004, p. 34).

As palavras de Demo nos autorizam afirmar que a pesquisa é atividade tão importante quanto o ensino, uma vez que ela proporciona autonomia para quem a faz e a dependência de outrem no processo ensino-aprendizagem será cada vez menor.

Porém, a relação entre formação de professores e a pesquisa ainda é tema de debate, uma vez que a mesma não ocorre em muitos cursos de formação de professores e também devido à dificuldade em associar essas duas práticas. Durand, Saury e Veyrunes (2005) em pesquisa realizada em Institutos Universitários

de Formação de Professores (IUFMc) na França, afirmam que essa dificuldade reside na oposição entre epistemologia da ação e epistemologia de saberes; os autores apontam para a necessidade de repensar essas duas epistemologias, a fim de desenvolver um trabalho integrado do ensino e da pesquisa nos cursos de formação de professores.

No Brasil, a dificuldade de inserir a pesquisa de forma significativa nos cursos de formação de professores ainda é latente, porém a preocupação com essa questão também tem sido tema de ações e pesquisas. Exemplo temos em Ghedin (2004) que enfatiza a necessidade de a pesquisa ser integrante dos cursos de formação de professores e aponta o estágio como uma opção para que a integração entre pesquisa e ensino ocorra de fato, segundo tal autor, a formação docente deve articular teoria e prática e o mesmo acredita que a pesquisa é o eixo de articulação nesse processo formativo.

2.2.1 Método de Pesquisa e Método de Exposição

Após traçarmos esse breve “percurso histórico” do conhecimento científico e discorrermos sobre a pesquisa na Universidade, iremos discursar um pouco sobre o método de pesquisa e método de exposição.

Como demonstrado, foi depois da Idade Média que o desenvolvimento do conhecimento científico se intensifica, como bem versa Barbosa (2007, p.89):

O início do séc. XV e o anúncio da Idade Moderna, aparece como um momento diferenciado, pois nele iniciou-se um período de questionamento mais específico, no qual o problema do conhecimento não era mais relacionado à questão das garantias, mas sim ao fundamento de sua própria validade, ou ainda, sobre o próprio ato de conhecer.

Foi neste período que o fato do conhecimento passou a envolver sujeito e objeto em um movimento, em um dinamismo que é próprio de toda a realidade, inclusive da realidade do pensamento. Este movimento é o da passagem da ignorância (entendida como uma postura ingênua, fundada no senso comum) para o conhecimento (entendido como consciência, como real compreensão das coisas e da realidade).

De acordo com a autora, a partir de René Descartes surge uma nova forma de pensar e conhecer a realidade, o racionalismo, havendo uma mudança no modo de concepção da realidade, ou seja, “houve uma mudança do paradigma filosófico-científico de compreensão da realidade” (BARBOSA, 2007, p.89). Essa mudança corresponde ao surgimento de um método de pesquisa, pelo qual o conhecimento científico é alcançado, trazendo explicações mais concretas e menos divinas, como acontecia na Idade Média.

Diferentemente deste período, a Idade Contemporânea baseou-se no racionalismo como método e na história da Ciência como procedimento para guiar as discussões epistemológicas. Por conseguinte, o conhecimento, valendo-se de um método, torna-se mais confiável. (BARBOSA, 2007).

Esse método passar a existir, segundo Gamboa (2009), conforme os mitos e a religião esgotam suas capacidades heurísticas de fornecer respostas para as questões humanas, surgem outras formas de responder aos questionamentos inerentes ao homem, de acordo com o autor:

Na medida em que os mitos e as religiões foram se esgotando na sua capacidade heurística de oferecerem respostas para as necessidades humanas, surgem outras formas, resultado da ação demolidora e inevitável da dúvida, que, como elemento dinamizador do conhecimento, vem gerando novas suspeitas, indagações, questões e qualificando novas perguntas. Dessa forma, a humanidade também busca outras formas de produção das respostas. As respostas passam a ser construídas a partir do mundo prático, do mundo da experiência e da vida cotidiana. A essa forma de elaborar respostas com base na opinião e no senso comum, os primeiros filósofos gregos denominaram de *doxa* ou saber opinativo. (GAMBOA, 2009, p.12)

Porém, quando esse saber opinativo também não mais é suficiente para responder às necessidades e aos novos problemas do homem, surgem também, com os primeiros filósofos como Tales de Mileto (640-548, a C.), novas formas de se responderem às perguntas; essas formas diferenciam-se da razão mítica e as religiões (*mitus*) e do senso comum (*doxa* ou saber opinativo). “A essas novas formas deu-se o nome genérico de *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado). A *episteme* afeta radicalmente a forma de elaborar as perguntas e as respostas.” (GAMBOA, 2009, p.12),

Tais perguntas, conforme explicitam relação direta com o mundo da necessidade, ganham a possibilidade de serem respondidas; a essas perguntas são feitas indagações e dúvidas com o intuito de conferir se já há respostas para elas, se elas não são respondidas, há a necessidade de questioná-las com novas indagações. Segundo Gamboa:

A essa fase crítica, prévia à elaboração da resposta, modernamente a epistemologia cunhou o termo de *problematização* ou *problematizar o problema* [...] A *episteme*, além de explicitar as condições concretas da origem da pergunta, também exige a explicitação da elaboração da resposta. A elucidação do caminho entre a pergunta e a resposta foi chamada de método (*methodos*). A *episteme* tem como base o *método geométrico*, que serve de fundamento para o moderno método científico quando afirma que o ‘caminho de ida traz o caminho de volta’, o caminho da descoberta exige o caminho da justificativa. (GAMBOA, 2009, p.12)

Esse novo saber metodicamente organizado cria uma dinâmica entre a pergunta e a resposta, diferentemente do mito e do senso comum, e dão maior confiabilidade a elas, até as respostas transformarem-se em saberes que são divulgados, consumidos e apropriados a *posteriori*.

Gamboa (2007, p.29) afirma que o método é “um caminho para o conhecimento”, com o uso do artigo indefinido **um**, subentende-se que há mais de um método e este deve estar em estreita relação com a concepção de realidade. Ademais, é importante também analisar a natureza do objeto pesquisado, uma vez que é ele que determina o método.

Carone (1981 apud GUERRA, 2007) esclarece a epistemologia do método usada em “O Capital” e faz uma distinção entre método de pesquisa e método de exposição, segundo a autora, o método de pesquisa é a investigação de ordem empírica, a coleta de dados, a sua classificação, o conjunto de técnicas e procedimentos adequados à apropriação analítica do material empírico. Já o método de exposição é a reconstrução racional e teórica da realidade pesquisada, mas a exposição só é possível a *posteriori* da pesquisa empírica.

A referida autora segmenta o pensamento marxista quando assegura que a distinção entre esses dois métodos deixa claro que sem pesquisa empírica não há exposição teórica, mas que aquele não é auto-suficiente, do ponto de vista de Marx: os dados empíricos, por mais rigorosamente que sejam coletados, ficam presos às ilusões e inversões ideológicas das representações imediatas dos objetos

sociais. Eles precisam, portanto, ser interpretados e convertidos pela mediação teórica, ou seja, os dados imediatos devem ser mediatizados pela teoria. (GUERRA, 2007)

De acordo com o exposto, percebemos que há uma complementariedade entre a teoria e a empiria, e a Ciência serve para elucidar fatos no movimento do real, caminhando pelo viés da práxis.

O esclarecimento entre método de pesquisa e método de exposição é importante em nosso trabalho, pois ambos são fundamentais quando se pensa em conhecimento e pesquisa, uma vez que a universidade é um local onde a pesquisa se desenvolve, é importante que esse dois aspectos sejam abordados, pois eles devem estar presentes dentro da formação de um pesquisador. Na análise dos dados, retomaremos esses conceitos para explicitar em que medida eles estão presentes ou não nessa formação.

2.3 O ENSINO DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO: A DISCIPLINA DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao longo deste capítulo discorreremos sobre a pesquisa no Ensino Superior, constatamos que ela vem, cada vez mais, ocupando lugar dentro das IES. Nestas instituições, a formação do pesquisador ocorre, ainda que indiretamente, em todas as disciplinas, e para alguns alunos, por meio de programas de iniciação científica. Porém, a disciplina de Metodologia de Pesquisa e as correspondentes a ela são responsáveis por essa formação. É sobre ela que discorreremos agora.

Antes, porém, necessário se faz traçar a relação entre conhecimento científico, pesquisa e metodologia. Já afirmamos anteriormente que é por meio da pesquisa que o conhecimento científico é produzido, porém, para se chegar a esse conhecimento é necessário uma metodologia específica, ou seja, a metodologia é o conjunto de procedimentos a serem utilizados para obter o conhecimento e a pesquisa é todo o processo percorrido por meio dessa metodologia. (KÖCHE, 2006). Sobre essa relação, Delarosa afirma que a pesquisa é o processo para se chegar ao conhecimento científico por meio de uma metodologia, dessa forma a metodologia só faz sentido se pensada como um meio para a obtenção do conhecimento científico. Pensando nessa relação, a disciplina de

Metodologia de Pesquisa foi criada dentro das universidades para auxiliar o aluno na busca do conhecimento e ela vem ganhando espaço nos cursos de graduação e pós-graduação devido à obrigatoriedade imposta pela maior parte dos programas e instituições: a realização do trabalho de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses ou similares; frutos de pesquisas, conseqüentemente, a disciplina de Metodologia de Pesquisa deve auxiliar o aluno na realização da pesquisa.

Segundo Barbosa (2007, p.81), tal disciplina “tem seus fundamentos teóricos enraizados na Epistemologia, mais precisamente na área de Teoria do Conhecimento”. De acordo com a autora, esta área tem a finalidade de estudar o conhecimento não só em relação à forma pela qual ele é desenvolvido e reproduzido pelo sujeito, mas também à sua concepção.

Nesse sentido, a disciplina de Metodologia de pesquisa deveria iniciar o aluno na vida científica, proporcionando-lhe um conhecimento epistemológico e não simplesmente lhe ensinar as técnicas e instrumentos de pesquisa. No entanto, tal iniciação nem sempre ocorre, como afirma Barbosa:

observa-se na prática uma inversão muito particular nos conteúdos desta disciplina [Metodologia do Trabalho Científico] . Ao invés de centrar o foco no desenvolvimento das competências e na apropriação dos conhecimentos epistemológicos, a disciplina é idealizada para transmitir aos alunos as regras e orientações para o cumprimento do rigor formal de exposição dos resultados e dados da pesquisa. (2007, p.83)

Esta constatação de Barbosa (2007), porém, mostra-nos que a realidade não condiz com o que afirma Severino (2007, p.21). Segundo este autor, a graduação deve ser rigorosa iniciação à pesquisa e à reflexão, o que não ocorre se forem transmitidas apenas regras e normas para o cumprimento do rigor formal dos trabalhos acadêmicos. Sabe-se que a iniciação à pesquisa não se deve apenas à disciplina de Metodologia, mas esta tem, indubitavelmente, um papel importante e em muitos casos, o único subsídio que o aluno recebe para o desenvolvimento de uma pesquisa é a disciplina de Metodologia de Pesquisa.

Corroborando com Severino (2007), Salomon (2004) afirma que a disciplina de Metodologia de pesquisa visa à formação de um profissional de alto

nível e que a disciplina se desdobra em tríplice função ou três modalidades de utilização. São elas:

- 1) Metodologia do trabalho intelectual e científico: esta modalidade está relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem significativa; a motivação do trabalho intelectual; a metodologia de estudo e a metodologia do trabalho científico.
- 2) Metodologia Científica: “metaciência”, uma vez que deveria ocupar-se do estudo do método científico relacionado com o conhecimento científico
- 3) Metodologia de pesquisa ou Métodos e Técnicas de Pesquisa: seria a responsável pela formação metodológica do discente (pesquisador), fornecendo ao mesmo a teoria e instrumental metodológico.

Salomon (2004, p. 9) afirma ainda que “essa tríplice metodologia abrange toda uma programação indispensável em qualquer currículo de curso superior que se proponha ser de qualidade”.

Nessa mesma linha, Delarosa (2000) afirma que, devido ao crescimento e desenvolvimento das universidades e o conseqüente aumento da pesquisa na graduação brasileira, disseminou-se um entendimento de que a metodologia científica seria apenas uma técnica, compreendida, assim, como prática específica de fazer algo, particularmente de elaborar trabalhos acadêmicos, exigência para a conclusão da maioria dos cursos, dentro dos padrões exigidos.

Segundo o referido autor:

Concebida como técnica apenas, ela [disciplina Metodologia de Pesquisa] foi, muitas vezes, abordada como algo meticuloso, onde a preocupação com os centímetros das páginas, os tópicos, capítulos, citações, fichas, etc. tornou-se, em muitos casos, *o que fazer* das salas de aulas da universidade. Chegou-se a criar uma cultura universitária, em que o acadêmico pensa que uma coisa são as matérias ‘que interessam’, outra coisa é metodologia científica. (DELAROSA, 2000, p. 96)

Delarosa critica essa visão da metodologia científica, pois, de acordo com a linha que estamos defendendo, essa disciplina deveria basear-se no tripé proposto por Salomon. Talvez essa deficiência no trato com a referida disciplina seja

um dos motivos da formação deficitária de pesquisadores na graduação. Delarosa afirma que:

Falar de metodologia científica como algo isolado, sem questionar sua validade e aplicação no meio acadêmico, significa correr o risco de criar uma coisa à parte, uma espécie de 'nova ciência' denominada metodologia. Na verdade quando colocamos o conceito metodologia como adjetivo, corremos o risco de colocar a metodologia como algo a serviço de si mesma. Significa dizer que existem várias metodologias, entre elas, uma que é científica, o que não deixa de ter certa procedência. De fato, para tudo o que fazemos, existe um método, um modo de fazer. Ocorre que, ao fazer ciência, o método constitui algo essencial, com características e especificidades próprias da ciência. (DELAROSA, 2000, p.97)

Segundo o autor, o que está em questão é que o conhecimento científico, para sua construção, necessita de um método que dependendo da concepção de ciência. Afirma, ainda, que não se deve por a metodologia como adjetivo, pois estamos tratando de metodologia **da Ciência** e não de outra coisa. O destaque precisa ser posto sobre a ciência e não sobre a metodologia. "Na verdade, é a ciência que, ao ser construída, necessita de um método. Este nada mais seria do que o caminho pelo qual construímos o conhecimento científico." (DELAROSA, 2000, p.97)

Outro argumento em relação à prevalência das técnicas em detrimento à apropriação dos conhecimentos epistemológicos é a análise das principais obras que tratam da Metodologia do Trabalho Científico. Segundo Barbosa (2007, p.105): "as obras revelam-se mais preocupadas com a definição e regulamentação dos trabalhos científico, sem realizar o aprofundamento que fornecerá os subsídios teóricos aos estudantes" (*sic*).

Mesmo os livros que inicialmente comprometem-se a abranger a epistemologia do conhecimento acabam por não cumprir essa tarefa. Nas palavras de Barbosa (2007, p.105):

observando-se a estrutura desta obra [Metodologia do Trabalho Científico] [...], pode-se concluir que os manuais dão, sim, ênfase aos métodos de exposição e em detrimento dos métodos de pesquisa. Mesmo os autores que optam por uma determinada corrente epistemológica acabam por, em suas obras, eleger o método de pesquisa como o requisito primordial para a elaboração do trabalho científico.

Essa concepção dever ser superada, uma vez que a Metodologia, a pesquisa e a Ciência são inseparáveis e interdependentes, segundo Barbosa (2007, p.76): “pesquisa configura-se como o meio pelo qual se constrói o conhecimento científico elaborado. Constitui a busca, a investigação, movida pela necessidade de solucionar um determinado problema, de maneira sistemática, planejada e rigorosa.”,

Provavelmente esse é um dos grandes motivos para que a formação de pesquisadores nas universidades brasileiras, em nível de graduação, seja deficitária e, por isso, a repetência da disciplina nos diversos níveis de ensino.

Apesar desses problemas, a preocupação com a pesquisa tem ocorrido dentro das instituições, nos cursos cujos professores foram entrevistados, por exemplo, percebeu-se uma preocupação com a formação do pesquisador na graduação. Prova disso foram as reestruturações feitas nos projetos políticos pedagógicos dos mesmos.

O curso de História, por exemplo, oferecia duas habilitações: bacharelado e licenciatura e a pesquisa (representada pelo TCC) só era obrigatória para os bacharéis; a disciplina de Metodologia de Pesquisa só figurava no último ano (sétimos e oitavo semestres) para os bacharéis e apenas nos oitavos semestres para os licenciados, porém esses não desenvolviam o TCC.

Em 2005, a habilitação foi abolida e hoje o curso de História só contempla a licenciatura, porém, com a reformulação do currículo, o desenvolvimento de uma pesquisa é obrigatório e a preparação para tal começa no terceiro ano (sexto semestre) com a disciplina Metodologia de Pesquisa Histórica I; no quarto ano houve a inserção da disciplina Metodologia de Pesquisa Histórica II e III nos sétimos e oitavos semestres respectivamente. Além dessas, há as disciplinas de Orientação de Trabalho e conclusão de Curso I e II nos sextos e oitavos semestres, respectivamente. Podemos observar que além da inserção da pesquisa na licenciatura, a preparação para a mesma foi objeto de atenção.

O curso de Ciências Sociais também sofreu modificações em sua grade curricular, embora ainda existam as duas habilitações. Antes de 2005, a grade deste curso contemplava disciplinas de pesquisa, denominada Métodos e Técnicas de Pesquisa I, II e III, nos três primeiros anos de ambas as habilitações, porém no quarto havia uma diferenciação, os alunos que optassem pelo bacharelado cursariam a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso e os licenciados, as disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de História A: Estágio Supervisionado B.

No primeiro caso, a ementa da disciplina voltava-se para o ensino e, no segundo, para a execução de uma pesquisa bibliográfica ou empírica. Tal diferenciação é consequência da finalidade de cada habilitação. A partir de 2005, a disciplina de pesquisa passou a ser denominada Pesquisa e Ensino I,II,III e IV (ministradas nos primeiros, segundo, terceiros e quartos semestres), houve também a mudança na ementa, porém tanto neste novo currículo quanto no antigo, é possível verificar a preocupação com a formação do pesquisador.

Para a habilitação de bacharelado, embora tenha mudado a nomenclatura, Trabalho de Conclusão de Curso passou a ser denominada Monografia I e II (ministrados nos dois últimos semestres do curso), a ementa continuou praticamente a mesma. Na habilitação licenciatura a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História A: Estágio Supervisionado B foi desmembrada em Metodologia de Ensino em Sociologia e Estágio Supervisionado.

O curso de Filosofia da UEL só possui a habilitação em licenciatura. O currículo antigo, que vigorou de 1999 a 2004, possuía a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I e II nos terceiros e quartos anos, respectivamente; com a mudança curricular, ocorrida em 2005, além dessas duas disciplinas, foram inseridas as seguintes relativas à pesquisa: Prática de Pesquisa em Filosofia I, II, III e IV ministradas nos primeiros, terceiros e quintos semestres. Neste caso, percebe-se uma mudança significativa em relação à formação do pesquisador, uma vez que quatro disciplinas foram inseridas na grade curricular.

O curso de Letras, que possuía apenas a habilitação em licenciatura: Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeiras, com a reformulação curricular, em 2006, implementou também o curso de Bacharelado em Estudos da Linguagem e Estudos Literários, conseqüentemente, houve a implementação de duas disciplinas relacionadas à pesquisa: Trabalho de Conclusão de Curso I e II, figuradas nos terceiros e quartos anos respectivamente de ambos os cursos. Porém essa disciplina é dada de forma individualizada, em que cada professor orientador direciona e orienta o seu aluno.⁷

Essas mudanças nos projetos políticos pedagógicos dos cursos demonstram que a pesquisa, paulatinamente, tem sido incorporada dentro dos

⁷ As informações referentes aos cursos estão disponibilizadas no catálogo de cursos da Universidade Estadual de Londrina no site: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2008/index.html

cursos de graduação, sejam eles de licenciatura ou bacharelado, o que mostra uma tendência dentro das universidades, como foi relatado anteriormente. A única exceção no CLCH foi o curso de Letras com habilitação em Licenciatura, no qual não houve a implementação de disciplinas relacionadas à pesquisa. O que demonstra que ainda é clara, nesse caso, a distinção entre a formação do professor e do pesquisador.

As atuais teorias têm apontado para a importância da formação do professor pesquisador, aquele profissional que, a partir de questões relativas à sua prática, reflete sobre ela e a aprimora. Assim, o docente deve conhecer a realidade para aprimorá-la, e isso é possível por meio da pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Após traçarmos um panorama do desenvolvimento da Ciência e da pesquisa na educação brasileira, iremos, neste capítulo, fazer um breve histórico do Ensino Superior brasileiro e, posteriormente, contextualizaremos as discussões sobre a formação do professor nesse cenário.

3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Durante três séculos (XVI, XVII, XVIII) o Brasil foi sistematicamente explorado pelos povos europeus, principalmente as nações ibéricas, esse acontecimento determinou a composição da sociedade daquela época, que compreendia: os aborígenes, os negros advindos de outro continente e os brancos imigrados. Os primeiros foram escravizados e/ou receberam uma educação de evangelização em suas aldeias, proporcionada pelos jesuítas, que tiveram um importante papel na educação daquela época; os segundos viviam nas senzalas e, se é possível falar em educação, essa ocorria pelo trabalho forçado; já os brancos recebiam uma educação baseada no saber medieval grego-latino. (TEIXEIRA, 2005).

Nota-se que a sociedade brasileira daquela época, com essa formação, estratificou-se em moldes semelhantes aos das castas orientais em: clero, nobreza, artesãos, escravos e os índios. A educação acompanhou essa estratificação, pois aqueles que tinham acesso a ela eram os brancos e os índios, estes, recebiam uma educação evangelizadora, já os brancos, uma educação pautada nos moldes europeus. Por conseguinte, a ascensão que ela poderia proporcionar não ocorria. (TEIXEIRA, 2005).

A educação concedida aos índios, porém, não era despreziosa, uma vez que os jesuítas, por meio da criação dos aldeamentos, deram a eles mesmos prestígio, Padre Viera escreveu na época: “Quem for senhor dos índios o será do estado” (apud TEIXEIRA, 2005), não obstante esse poder, os aldeamentos também eram elementos de defesa das vilas e cidades.

Naquela época, os brancos eram constituídos principalmente por portugueses, que se graduavam na Universidade de Coimbra, essa universidade “era tanto a universidade da metrópole quanto da colônia” (TEIXEIRA, 2005).

A universidade de Coimbra, no entanto, seguia um modelo napoleônico, de ensino profissionalizante, muito embora já houvesse, na Alemanha, a Universidade de Berlim, que preconizava um modelo diferente de Universidade, como afirma Gamboa (2000, p. 79):

A proposta da Universidade de Berlim orientou-se pelos princípios do liberalismo e incorporou a pesquisa como uma das suas funções básicas. Defendeu a unidade da ciência como totalidade sistemática do saber diverso, no espaço de uma instituição universal, isto é, a universidade, entendida como unidade articulada de saberes

No entanto, esse tipo de universidade demorou a chegar ao Brasil, a Universidade escolástica foi a primeira experiência do Ensino Superior brasileiro e, depois, a Universidade reformada de Pombal, que já incorporava os ditames da Universidade moderna⁸, com os reflexos do Iluminismo. (TEIXEIRA, 2005). Essa experiência estava estritamente relacionada com iniciativas dos portugueses para formar seus conterrâneos no Brasil. Entretanto, naquela época, a Universidade brasileira do final do século XVIII, não desenvolvia ainda o ensino do “saber pelo saber” (TEIXEIRA, 2005), pois buscava a prática da ciência experimental, já incorporados às Universidades européias no referido período. Além disso, nos centros em que estavam inseridas as Universidades, até a metade do século XVIII, observávamos a realização, sobremaneira, de um ensino profissional para o clero, os letrados e os médicos. (BARBOSA, 2007).

Em 1808, quando a sede do reino português foi transferida para o Brasil em decorrência da invasão francesa, houve a criação de instituições estatais de Ensino Superior (germes das atuais Universidades Federais do Rio de Janeiro e Bahia). Essas instituições perduraram até a Proclamação da República, em 1889, nessa época, todo o Ensino Superior no Brasil era “estatal, centralmente mantido e controlado” (CUNHA, 1999, p.39).

⁸ A Universidade moderna introduziu a ciência experimental no seu campo de estudos em decorrência do desenvolvimento econômico, comercial e tecnológico do século XIX. (TEIXEIRA, 2005)

Ao final do século XVIII e início do século XIX, estavam em efervescência as idéias positivistas e liberalistas, segundo Cunha (2003), o currículo é reflexo dessa influência, em suas palavras:

[...] é ela [influência da concepção positivista do conhecimento] que fundamentalmente preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro dessa condição é a forma linear com o conhecimento organizado o conhecimento acadêmico. Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. (CUNHA, 2003, p.68)

Ainda segundo a autora, a separação entre teoria e prática também é uma das conseqüências dessa concepção, porém, a discussão sobre essa questão será feita mais adiante.

Por influência do modelo positivista e do liberalismo, o governo não pretendia manter o Ensino Superior sozinho. Segundo Cunha (1999, p.39):

Com sua matriz ideológica formada pelo liberalismo e pelo positivismo, os primeiros governos republicanos não pretendiam manter a exclusividade do Estado no Ensino Superior (nem mesmo com a inclusão dos governos estaduais do regime federativo).

Apesar de não querer exclusividade no Ensino Superior, o governo também não queria privatizar as universidades, por esse motivo, ocorreu a legitimação do Ensino Superior não federal (estadual e privado). Essa legitimação deu-se com a condição de que os cursos dessas instituições tivessem os currículos iguais aos das universidades federais e fossem reconhecidos por órgão do governo, na época, pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O Ministério da Educação só foi criado em 1930, nessa época, o Ensino Superior no Brasil passou a ser valorizado e instituído como função do Estado em decorrência da necessidade de a população instruir-se devido ao surgimento e fortalecimento da sociedade urbana e industrial, nesse período, o tema da educação pública e do crescimento do Ensino Superior foi assunto de discussões políticas. (BARBOSA, 2007).

Segundo Cunha (1999), durante a República, houve o crescimento e a complexidade do Ensino Superior no Brasil em decorrência de três fatores, são eles:

a presença do governo federal nos estados (em geral nas capitais) pela criação e manutenção de faculdades; a projeção das elites locais e regionais no Ensino Superior na reprodução de quadros intelectuais, pela criação e manutenção de faculdades estaduais nas capitais e nas cidades politicamente mais importantes do interior; a criação de faculdades por agentes privados, confessionais e/ou empresariais, conforme a demanda não atendida pelo setor público e de acordo com projetos hegemônicos. (CUNHA, 1999, p.40)

Esse quadro, delineado no início do século passado assim permaneceu até a década de 1990, com poucas modificações. Segundo Cunha (1999), o que mudou essa configuração foram as faculdades estaduais e privadas que na década de 50, por meio de determinação legal, foram sendo federalizadas, formando universidades mantidas e controladas pela União e o benefício concedido às instituições privadas que as favoreceu com a isenção de impostos sobre o patrimônio, a renda e os serviços prestados, benefício concedido na constituição de 1934 e assegurado na de 1988. (CUNHA, 1999).

Esse panorama inicial nos mostra que a universidade no Brasil desenvolveu-se, como instituição, no século XX, apesar de ter havido a criação de escolas e faculdades profissionais isoladas antes desse período, o que se deu depois que a família real chegou às terras brasileiras, em 1808, estas não tinham o estatus de Universidade, mas o objetivo de formar profissionais para o ofício de uma profissão. (TRINDADE, 1999).

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATUAL CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A seguir, discorreremos sobre como a universidade encontra-se, hoje, em nossa sociedade, para depois fazermos considerações sobre a formação de professores desse nível de ensino.

3.2.1 O Aumento Quantitativo das Universidades

Nos últimos anos, houve um crescimento exacerbado das instituições de Ensino Superior, no início do censo desse nível de ensino, em outubro de 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) constataram a existência de 1392 instituições de Ensino Superior, dessas, 86,9% (1208) privadas; em dezembro de 2007, esse número chegou a 2281, sendo 89,1% (2032) privadas. (INEP, 2009). Esses dados podem ser verificados no gráfico 1:

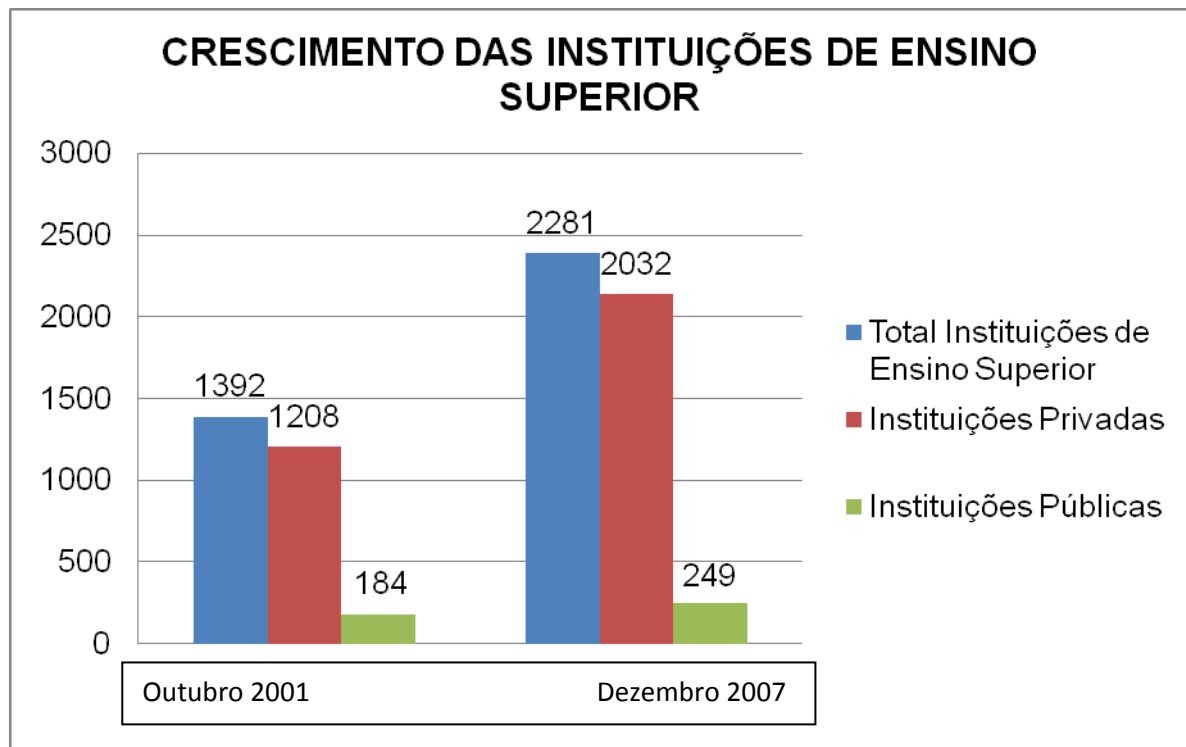


Gráfico 1 - Crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Fonte: INEP

Observa-se acima um crescimento que se aproxima dos 100%. Esse fato causou inúmeras consequências: se por um lado o Ensino Superior ficou mais acessível, por outro a qualidade desse ensino, em muitos casos é questionável. Cunha (1999) afirma que o aumento no número de instituições de Ensino Superior (IES) causou inúmeras implicações, dentre elas, a diminuição da qualidade,

principalmente das universidades privadas: “o ensino público mostra um altíssimo grau de seletividade, abrindo espaço para a expansão do ensino privado de baixa qualidade” (CUNHA, 1999, p.43). Vasconcelos, também faz críticas em relação ao aumento quantitativo das IES, sobre isso, a autora afirma:

No final da década de 60, com a expansão quantitativa do Ensino Superior no Brasil, o descaso com a questão pedagógica acentuou-se de modo preocupante. Passaram a ser recrutados jovens profissionais sem nenhuma experiência docente e, o mais grave, sem nenhum preparo para tal. (VASCONCELOS, 1996)

Nesse cenário, percebe-se que o aumento do número de universidades trouxe graves implicações e a necessidade de estudos sobre temáticas relacionadas à formação de professor. A falta de formação específica para a docência no Ensino Superior, como afirma Castanho (2007, p.65) “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundando em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem” tem sido tema de debates e críticas, uma vez que esse profissional tem papel preponderante na formação de profissionais das mais diversas áreas e sua formação fica relegada a segundo plano.

Consequência dessa falta de exigência para a formação é a ineficiência da atuação da maioria dos docentes universitários. Segundo Anastasiou (2006) o Ensino Superior ainda é muito fragmentado e com uma visão tradicional de ensino, na qual prevalece a transmissão (exposição) do conhecimento pelo professor e a repetição e memorização por parte dos alunos.

Indubitavelmente essa realidade é fruto da formação (ou falta dela) desses professores, que acabam pautando-se em exemplos de seus professores, como afirma Anastasiou:

esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso (*sic*) nos exames. (ANASTAISOU, 1996, p. 147-148).

A essa tendência, Bireaud (1996 apud AMARAL, 2004, p.141) chama de “isomorfismo” e afirma: “o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na Universidade, com os seus formadores”.

No entanto, sabe-se que este ensino está ultrapassado e não atende mais às exigências da atual sociedade.

3.2.2 As Tendências da Pesquisa no Campo da Formação de Professores

O crescimento de pesquisas sobre a formação docente no Ensino Superior tem uma relação direta com o aumento das universidades. Chamlian sobre essa relação afirma:

Embora seja um movimento [aumento do número de vagas nas universidades públicas] de proporções limitadas ele é suficiente para que a questão da reposição/formação do corpo docente das universidades seja objeto de discussão, corroborando a tendência, também observada, de que a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública. (CHAMLIAN, 2003, p.42)

Esse aumento no número de trabalhos é importante e mostra uma preocupação com o tema, embora nem sempre as políticas públicas caminhem na mesma direção, como afirma Isaia (2006, p.66): “Apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas públicas voltadas para a educação superior.”. Tal autora afirma que esse descaso pode ser comprovado pelas exigências de seleção e progressão funcional, que priorizam a titulação e a produção científico-acadêmica em detrimento dos saberes pedagógicos. Mesmo nos órgãos reguladores e de fomento, como o MEC, a CAPES E O CNPq não se encontra dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Observa-se hoje um debate bastante diverso em relação à formação do professor. Santos (2002) faz uma síntese dessa diversidade, segundo a autora, inicialmente, a partir da década de 1960, os trabalhos sobre essa temática versavam

sobre a relação entre o processo de ensino e a aprendizagem, buscando a melhor forma de ensinar.

Já na década de 1970 surgiram trabalhos que investigavam o papel político da atividade docente, que “buscam mostrar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e as conseqüentes desqualificações do trabalho e proletarização do professorado.” (SANTOS, 2002, p.90)

Nas últimas duas décadas, os trabalhos sobre a formação do professor começam a valorizar a “ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais” (SANTOS, 2002, p.91), em decorrência disso, “multiplicam-se os estudos sobre a subjetividade, identidade, carreira, processo de formação, constituição dos saberes docentes, e, mais recentemente, sobre as doenças profissionais do professorado”. (SANTOS, 2002, p.91).

Sobre essa diversidade, Candau (1995) agrupa em quatro categorias os trabalhos relativos à formação do professor. Primeiramente, os centrados na norma, os quais analisam a relação da realidade educacional com a legislação vigente. Da forma com que têm sido realizados, tais trabalhos, na opinião da autora, são estéreis, uma vez que não situam, do ponto de vista histórico-social, os instrumentos normativos.

Na segunda categoria estão os trabalhos centrados na dimensão técnica do processo de formação de professores, cujo enfoque está na organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, segundo a autora, esses estudos: “analisam a prática educativa existente e propõem experimentos comparando diferentes metodologias e verificando seus efeitos sobre os resultados da aprendizagem” (CANDAU, 1995, p. 45). Assim, temos como objetivo a instrumentalização técnica, vista muitas vezes com um fim em si mesmo e como procedimentos a serem dominados.

A terceira categoria enquadra os estudos centrados na dimensão humana, que “ênfatizam a relação interpessoal presente no processo formativo” (Candau, 1995, p.46), ou seja, trabalhos que verifiquem em que condições e como a promoção das interrelações humanas facilita o processo de ensino-aprendizagem.

A autora afirma ainda que um problema em relação a essas três dimensões é o fato de as mesmas analisarem a problemática da formação de

professores sem articularem as dimensões internas com as características contextuais, sociais, políticas e econômica subjacentes ao problema.

Por fim, a quarta categoria agrupa estudos cujo foco principal seja a referência ao contexto sócio-econômico e político em que se situa a prática da formação de professores, daí a sua denominação: “centrado no contexto”. Nessa perspectiva estão estudos de caráter sociológico e filosófico, nos quais a “educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente. (CANDAU, 1995, p.42).

O estudo de diversas dimensões pedagógicas ocorre porque a docência engloba diversas dimensões, porém, não se pode perder de vista que a educação exige uma formação pautada na dimensão teleológica, isso porque, como já afirmou Pimenta (2006), a sociedade é o fim da educação, é em seu seio que a educação se configura, o que também é defendido por Vasconcellos (2005).

Ante esse panorama, é possível perceber que as discussões acerca da formação do professor universitário são bastante diversas, porém necessárias, uma vez que a formação do professor abrange todas essas dimensões segundo Candau (1995, p.44):

a educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente.

Apesar de defendermos a articulação dessas dimensões, há aqueles que sequer veem a formação do professor como algo importante, Isaia (2006) afirma haver uma ausência de compreensão de professores e de instituição sobre a necessidade de preparação específica para desempenhar a docência, e os professores, apesar da ação formativa que exercem, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la.

A idéia que ainda impera é que basta o conhecimento técnico para o bom desempenho da docência. Isso foi constatado por Vasconcellos (2005). Segundo a autora: “este resultado reflete a forte concepção que liga a competência docente ao profundo conhecimento sobre uma área de conhecimento e relega a um segundo plano os saberes mais relacionados com a atividade docente propriamente dita.”(p. 150). Isso decorre da crença que, para ser professor, basta o Ensino

Superior bacharelado e o exercício competente da profissão, crença essa pautada na idéia de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar” (MASSETTO, 1998, p.11). Por conseguinte, notamos que a articulação acima mencionada não ocorre, a dimensão técnica ainda é vista como a mais importante.

Em relação a esse tecnicismo, Giroux afirma:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p.158-159).

Segundo esse autor, essa formação presta um desserviço para a educação, já que os professores “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p.159). Por conseguinte, os alunos educados por esses professores dificilmente serão profissionais críticos.

Giroux (1997) afirma que ao professor tem sido atribuída a função de execução de “pacotes curriculares” e, segundo o autor,

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (GIROUX, 1997, p.160)

Com base nisso, percebemos a necessidade de repensar a formação docente que privilegia o saber técnico. As atuais pesquisas sobre o tema apontam para a necessidade de se considerar outros aspectos na formação docente, porém, a teoria ainda se encontra à frente da prática.

No atual cenário da nossa educação, quando se fala em formação de professores, ela divide-se em formação inicial e continuada, de acordo com Lampert (1999), a formação inicial é a que antecede ao ingresso profissional, é a

preparação obtida por meio de cursos superiores e, às vezes, pós-graduações e a formação continuada é um processo de exercícios plenos das atividades do professor enquanto pessoa/profissional e enriquecimento e gestão da sua formação inicial. Lampert ressalta a importância de ambas:

A formação inicial e continuada do professor universitário constitui um dos grandes desafios a serem avaliados e redimensionados para que o profissional do Ensino Superior possa analisar criticamente o projeto político, econômico e social e atuar satisfatoriamente nesse contexto de contradições, desacertos, de desafios, ensaios a até perspectivas. (LAMPERT, 1999, p.95)

Pensando na formação inicial dos professores das IES, há aqueles que cursaram licenciatura e teoricamente receberam uma formação para a atuação no magistério, porém de ensinos fundamental e médio, uma vez que não há cursos de graduação para a formação de professores universitários. Vasconcelos corrobora essa afirmação ao dizer:

Resta mencionar, entretanto os muitos profissionais que exercem a docência de 3º grau, tendo sido formação por Cursos de Licenciatura. É o caso dos professores de Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, entre outros, que em seus cursos de graduação tiveram, além do Bacharelado, um elenco de disciplinas de caráter pedagógico voltados para a formação de professores para atuarem na escola de 1º e 2º graus. No caso desses docentes, embora tenham tido a chamada 'formação pedagógica', o enfoque dado em seus cursos terá sido sempre voltado para o processo de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto a quem o professor deverá ensinar nos cursos de Graduação e Pós-graduação. (VASCONCELOS, 1996, p.20)

Ao lado desses estão os bacharéis, cuja formação não contempla a preparação para a docência. Nesse contexto há também os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, que contribuem para essa formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em relação à formação desse profissional diz em seu artigo 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado." (grifo nosso). Percebemos, pelo exposto na lei, que a formação para o exercício da docência no Ensino Superior requer apenas a pós-

graduação *lato sensu*, porém sabemos que a maioria dos cursos de especialização visa à formação de pesquisadores e não professores, conforme Veiga:

Vale salientar que os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e **sem exigência quanto à formação pedagógica de professores**. A Resolução 3/99 do Conselho nacional de Educação (CNE) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. (VEIGA, 2006, p. 88)

Sobre esse aspecto, Pachane afirma:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2006, p.98)

Ante o exposto, constatamos que os cursos de pós-graduação *lato sensu* priorizam a pesquisa e pouco contemplam a formação docente, embora tenha havido um movimento no sentido da inserção da disciplina Metodologia do Ensino Superior nesses cursos, como explica Chamlian (2003, p.45):

Com a expansão do sistema de Ensino Superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do governo federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica, na pós-graduação

Essa recomendação ocorreu em 1999, quando o Plano Nacional de Pós-graduação (PNG) faz referência à importância da formação do professor de terceiro grau:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (PNG, 1999, p.11 *apud* VEIGA, 2006, p.99).

Porém, a inserção de disciplinas com caráter pedagógico fica a cargo das instituições, como explica Marin:

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pouco se alterou quanto à regulamentação sobre os cursos de pós-graduação. Na realidade, os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em relação aos aspectos pedagógicos da formação para a docência. Essa preocupação esteve presente em algumas regulamentações que recomendavam, para os cursos *lato sensu*, um mínimo de 60 horas de carga horária com disciplinas de formação didático-pedagógica. Essa regulamentação, porém, foi interrompida em 2001, quando a Resolução CNE/CES de abril de 2001, já não se referiu explicitamente a essa formação. Essa resolução, que ainda está em vigor, deixa a cargo da instituição, a opção pelo enfoque pedagógico na carga horária do curso. (MARIN, 2003 apud VASCONCELLOS, 2005, p.158).

Não obstante a não obrigatoriedade dessa formação, o que preconiza essa resolução é importante e mostra que a necessidade de formação específica para a formação superior tem se tornado um consenso entre diversos pesquisadores e órgãos públicos. Pachane afirma que: “o panorama do Ensino Superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir em uma exigência do sistema educacional.” (PACHANE, 2006, p.99). Porém, a autora ressalta a preocupação de instituírem programas obrigatórios voltados à formação pedagógica dos pós-graduandos como meros apêndices originados para cumprirem uma determinação legal.

Apesar dessas ressalvas, a inserção de disciplinas voltadas para a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação é louvável na medida em que mostra uma preocupação com a formação pedagógica de profissionais que não a tiveram e poderão lecionar no terceiro grau. Porém, é importante que estas disciplinas sejam efetivas e de fato preparem minimamente o professor para a docência no Ensino Superior, o que, segundo Anastasiou (2006), não vem ocorrendo.

A formação do docente universitário carece de teorias consistentes e conseqüentemente, muito do que é lecionado na disciplina de Metodologia do Ensino Superior tem como parâmetro a literatura sobre a formação de professores nos níveis Fundamental e Médio. Isso foi constatado por Berbel (1994) que afirma:

Não há uma construção teórica sobre métodos de ensino suficientemente consistente para distinguir a metodologia utilizada no Ensino Superior da metodologia de ensino utilizada nos níveis anteriores de escolaridade. Além disso, as evidências apontam para a não-diferenciação de tal disciplina quando comparada com a didática geral [...] em ambos os casos, a *metodologia* tem sido tratado com um conjunto de técnicas, atividades, procedimentos desarticulados de um método, com raras exceções. (BERBEL, 1994, p.72)

Outra iniciativa criada com a preocupação da formação do docente de nível superior foi a obrigatoriedade do estágio supervisionado na graduação para os bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado “apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível.” (CHAMLIAN, 2003, p.45). Essa iniciativa deu-se no início de 1999, pela CAPES. Porém, sabe-se que as bolsas concedidas aos programas são de número limitado, a apesar dessa obrigatoriedade, os programas *stricto sensu* têm como objetivo maior a formação de pesquisador, não de professores.

Tendo em vista esse panorama, a formação do docente universitário fica a cargo de iniciativas individuais e de alguns projetos isolados de instituições que buscam sanar as deficiências iniciais dos professores e aprimorar a sua prática. Apesar das exigências impostas pelo governo e dos exames para testar a qualidade do Ensino Superior, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ainda são modestas as políticas públicas que incentivam a formação do professor desse nível de ensino.

Como expusemos anteriormente, a LDB 9394/96 prioriza a formação *stricto sensu* para a atuação no Ensino Superior, porém constata-se atualmente que a maioria dos profissionais dessa área não tem essa formação, conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Funções docentes, em exercício, por Titulação e Organização Acadêmica Brasil – 2007.

Titulação	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	317.041	100	166.957	100	33.791	100	116.293	100
Até Especialização	131.123	41,4	54.141	32,4	15.061	44,6	61.921	53,2
Mestrado	112.987	35,6	54.330	32,5	14.470	42,8	44.187	38,0
Doutorado	72.931	23,0	58.486	35,0	4.260	12,6	10.185	8,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

De acordo com a tabela acima, podemos perceber que a formação da maioria dos professores contempla até a especialização, ou seja, a maior parte dos docentes, 41,4%, é graduado e/ou tem a pós-graduação *lato sensu*; em segundo lugar, há aqueles com o título de mestre, 35,6%; e a minoria dos docentes, apenas 23% são doutores. Destarte, podemos perceber que o preconizado pela legislação não ocorre na prática. Indubitavelmente isso reflete no Ensino Superior brasileiro, muito embora a qualidade do ensino não esteja atrelada exclusivamente ao professor, ele é fundamental para um ensino de qualidade.

Outro fato em relação a essa formação, é que os mestres e doutores estão concentrados na região Sudeste, conforme quadro 1, exposto a seguir:

Titulação	Brasil	(%)	Região									
			Norte	(%)	Nordeste	(%)	Sudeste	(%)	Sul	(%)	Centro-Oeste	(%)
Pós-Doutor	2.031	0,9	41	0,3	249	0,6	1.250	1,1	295	0,6	196	1,0
Livre-Docente	2.029	0,9	6	0,05	61	0,2	1.885	1,7	59	0,1	18	0,1
Doutor	48.316	20,9	1.484	12,3	7.523	19,4	26.066	23,5	10.155	20,8	3.088	15,2
Mestre	80.787	35,0	3.838	31,7	13.408	34,5	37.374	33,8	19.180	39,4	6.987	34,3
Especialista	67.822	29,4	4.999	41,4	12.659	32,6	28.779	26,0	13.946	28,6	7.439	36,5
Graduado	27.334	11,8	1.587	13,1	4.623	11,9	14.401	13,0	4.462	9,2	2.261	11,1
Outro	2.465	1,1	134	1,1	329	0,8	977	0,9	643	1,3	382	1,9
Total	230.784	100,0	12.089	100,0	38.852	100,0	110.732	100,0	48.740	100,0	20.371	100,0

Quadro 1 - Docentes das IES por Titulação segundo a Região - Brasil 2005

Fonte: Inep/Mec/Cadastro docente 2005.1

Em contrapartida, a região Norte é a que apresenta a menor porcentagem de mestres e doutores e a maior de professores graduados ou com pós-graduação *lato sensu*. Percebe-se com esses dados a discrepância do Ensino Superior brasileiro no que diz respeito à titulação do corpo docente.

Outra exigência em relação ao professor do Ensino Superior é preconizada pela LDB 9394/96, nos parágrafos II e III, do artigo número 52:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Essas exigências mostram uma preocupação com a formação do professor desse nível de ensino e é possível constatar, pela tabela número 1, que essa exigência tem sido cumprida na maioria das universidades, porém, algumas instituições privadas ainda não cumprem o que determina a LDB, o que pode ser evidenciado nos seguintes quadros:

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	86	82	95,3	4	4,7
Norte	1	1	100,0	-	0,0
Nordeste	6	5	83,3	1	16,7
Sudeste	51	50	98,0	1	2,0
Sul	22	21	95,5	1	4,5
Centro-Oeste	6	5	83,3	1	16,7

Quadro 2 - Universidades privadas que cumprem e não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005

Fonte: Inep/Mec/Cadastro Docente 2005.1.

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	84(*)	81	96,4	3	3,6
Norte	11	10	90,9	1	9,1
Nordeste	24	24	100,0	-	0,0
Sudeste	27	26	96,3	1	3,7
Sul	15(*)	15	100,0	-	0,0
Centro-Oeste	7	6	85,7	1	14,3

Quadro 3 - Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.

*Uma instituição apresentou dados cadastrais incompletos.

Fonte: Inep/Mec/Cadastro Docente 2005.1

Percebemos que uma porcentagem pequena das universidades públicas e privadas não cumprem o que é preconizada pela legislação.

Apesar disso, a maioria dos professores do Ensino Superior, com exceção das áreas de educação/licenciatura, forma-se sem a preparação nenhuma

para a docência. Segundo Castanho (2007, p. 64) “persiste ao longo de todas essas décadas, em sua grande maioria, a existência de docentes do Ensino Superior que não têm qualquer formação pedagógica para o exercício da docência” e muitos deles seguem essa carreira para complementar a renda, por prestígio ou outros motivos. Segundo Vasconcellos (2005, p.4):

muitos docentes formados em áreas não pedagógicas, ao escolherem sua profissão, não optaram pela docência propriamente dita, mas ingressaram na carreira docente por contingências de sua própria carreira profissional. Em outras palavras, muitos docentes do Ensino Superior nunca almejaram esta condição e, se hoje a exercem, isto ocorre como uma consequência ou extensão de sua vida profissional em outro campo de atuação. A docência torna-se então, para muitos, a segunda opção ou a opção que não fizeram a princípio.

Mesmo os que se prepararam para a docência encontram dificuldades para a sua atuação profissional, o que dizer, então, daqueles que não receberam uma formação inicial para tal, certamente farão da sua atuação o “laboratório” para a sua formação docente. Nesse cenário, a formação continuada acaba sendo o alicerce para a formação desses professores. De acordo com Castanho (2007, p. 64): “o que se pode notar é que persistem em sua esmagadora maioria, a não formação pedagógica para o exercício da docência, e cursos de educação continuada vêm procurando suprir essa carência”. A referida autora afirma ainda que os cursos de formação continuada são muito pontuais e deveriam ser mais estruturados e comuns, em relação a isso, ela afirma:

Há um consenso de que o professor de Ensino Superior que não é pedagogo precisa ir aprendendo a ser professor com suas trocas, suas parcerias, seu autodidatismo. Deve haver um programa contínuo para essa formação; a instituição como coletivo deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções tecnicistas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar. (CASTANHO, 2007, p.66)

Nesse sentido, a formação contínua, seja ela formalizada ou não, acaba ocupando um papel preponderante na formação docente, principalmente o do Ensino Superior, uma vez que o professor deste nível de ensino, em sua maioria, não teve uma formação pedagógica inicial.

Uma crítica em relação à formação inicial é que a mesma é predominantemente teórica, tendo essa característica, a formação do profissional consolidar-se-á na prática. Isso ocorre porque os cursos de graduação, de forma geral, seguem o que Shön denomina “modelo de racionalidade técnica”, Santos explica esse modelo da seguinte forma:

de acordo com esse modelo, o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segundo classe, em comparação como conhecimentos teóricos que as fundamenta. (SANTOS, 2002, p.92)

Dessa forma, percebe-se a separação entre teoria e prática, a qual é constatada também por Reis (2003), ao afirmar que os cursos de formação continuada: oficinas, cursos de rápida duração etc, que se acentuaram em meados da década de 1980, trataram a “teoria como discurso e a prática como técnica” (REIS, 2003, p.16), segundo a referida autora, foi a partir de 1990, que essa concepção começou a ser desmontada, por influência da literatura estrangeira sobre formação de professor, que chegou ao Brasil nessa época. Reis (2003) afirma ainda que uma das questões centrais na formação do professor é a relação entre teoria e prática, mas é preciso transpor a visão dicotômica desses termos, visão essa pautada na separação entre teoria e prática, na qual há de um lado os teóricos, que “pensam” e “refletem” sobre as questões teóricas e, de outro, os “práticos”, que executam, agem, fazem. Nessa visão dissociativa, aquele que pensa não é o que age e vice-versa (CANDAU; LELIS, 1995)

Ainda em relação a essa dicotomia, há os que veem teoria e prática de forma associativa, em que, apesar de separados, os termos não são opostos. Nessa aceção, segundo Candau e Lelis teoria e prática:

estão justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. a prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria. se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas. (CANDAU; LELIS, 1995, p.53)

Em decorrência do legado da nossa universidade, cuja influência do modelo napoleônico foi preponderante, apesar dos avanços já mencionados, é a visão dicotômica que ainda predomina na maioria dos cursos nas universidades brasileiras. Além dessa visão, a estruturação dos currículos é feita de tal forma que, primeiro “aprende-se” a teoria, para depois “aplicá-la” na prática, prova disso é a figuração do estágio nos últimos anos dos cursos de formação de professores. Essa estruturação reflete a influência positivista, e sobre isso Cunha afirma:

[...] a prática é colocada no ápice dos cursos, geralmente em formas de estágios, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria. Nesse sentido, essa compreensão impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa direção de currículo, não é referência para teoria; ao contrário, como o encaminhamento positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas. (CUNHA, 2003, p.70)

Ante tal constatação, percebemos que a práxis não é uma realidade nos cursos e também que a formação do professor enquanto pesquisador fica a cargo daqueles que fazem pós-graduações.

Essa realidade é refletida em diversas atividades acadêmicas, como revela Isaia:

A dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma. (ISAÍIA, 2006, p.71).

Porém, quando se pensa em formação de professores, essa visão deve ser superada. Teoria e prática devem ser compreendidas como uma unidade. Nesse sentido:

teoria não mais se confunde com a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável. (CANDAU; LELIS, 1995)

Essa associação é o que se denomina práxis e é fundamental quando se pensa na formação docente, ou seja, há uma necessidade de redimensionamento da formação do professor, no qual a relação de unidade entre teoria e prática deve emergir. Para tanto, na formação docente:

todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos. (CANDAU; LELIS, 1995, p. 60)

Nesse sentido, quando se pensa na formação docente:

A teoria também é prática, na medida em que o conhecimento teórico que embasa a formação – o qual dá uma ideia do que seja o trabalho efetivo bem como do que é o ideal a ser buscado – deve materializar-se de forma concreta através da ação prática do sujeito no mundo real. Podemos concluir, assim, que a teoria em si não transforma o mundo: só as ações são capazes disso as o agente da ação sempre tem como princípio teorias interiorizadas e são essas que inicialmente embasam seus atos reais. (REIS, 2003. p.16)

Se essa concepção for fundante na formação de um professor, ele conseguirá: “desenvolver uma ‘práxis’ criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica”.(CANDAU; LELIS, 1995, p.60). Por conseguinte, será mais fácil para o professor buscar desenvolver um trabalho baseado em uma concepção de práxis, como preconiza Therrien (2002).

Vázquez (1977) esclarece o que é a práxis e Pimenta (2006) discute-a dentro da educação. A seguir, explicitaremos a práxis na concepção de Vázquez para depois contextualizar sua relação com a educação.

De acordo com Vázquez, a práxis pressupõe uma atividade, porém a atividade em si não configura a práxis, para tal, é necessária que ela seja específica, que se diferencia das demais.

Vázquez (1977) assegura que a atividade humana diferencia-se à dos animais e caracteriza-se por ser consciente e intencional, na medida em que:

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. (VÁZQUEZ, 1977, p.187)

Essa atividade, inicialmente ideal, configura-se na atividade e termina com determinado produto efetivo, real, que nem sempre corresponde ao esperado, idealizado. O autor afirma ainda que essa não correspondência faz parte da atividade humana, que resumidamente:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, com produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (VÁZQUEZ, 1997, p.189)

Tal atividade consciente tem caráter predominantemente teórico “na medida em que não pode levar por si só, como mera atividade da consciência, uma transformação da realidade, natural ou social [...] a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito; isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa.” (VÁZQUEZ, p. 193).

O resultado da atividade consciente (teoria) precisa de uma atividade real, prática. Dessa forma, deduz-se que nem a atividade consciente nem a prática podem ser entendidas como práxis.

Percebe-se neste contexto que há uma distinção entre teoria e prática. Para o senso comum, elas são, inclusive, opostas, na medida em que a prática tende a desligar-se da teoria e esta se negue a vincular-se conscientemente com a prática, que neste contexto tem uma função utilitarista, sendo, portanto, pragmática.

Esta oposição, infelizmente, ainda está presente nos cursos de formação de professores, a esse respeito, Medeiros e Cabral (2006) afirmam que se tivermos como parâmetro a história da educação brasileira, é possível afirmar que os processos de formação de professor tiveram influência marcante da racionalidade técnica.

Pesquisa realizada por Pimenta (2006) atesta que os cursos de formação docente são, na visão das alunas, predominantemente teóricos e que, ao

formarem-se, deparam-se com uma realidade diferente daquela idealizada em sua formação e percebem que “na prática a teoria é outra”. Segundo Pimenta:

[...] às atividades de estágio atribui-se toda a responsabilidade pela prática, respaldada pela instrumentalização estudada na Didática. Assim, esta última fica reduzida a uma dimensão técnico-normativa do modo de ensinar. Fica também consagrada a dissociação entre teoria e prática. (PIMENTA, 2006, p.99)

É bem verdade que a pesquisa desenvolvida pela autora abarca o que hoje se denomina Ensino Fundamental I, mas a generalização para a formação do docente do Ensino Superior (quando ela ocorre) é totalmente plausível.

Após explicitar a distinção entre teoria e prática, Vázquez elucida o que é práxis. De acordo com esse autor, a teoria tem uma autonomia relativa em relação à prática e afirma que a unidade entre teoria e prática só pode ser pensada quando “temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social” (VÁZQUEZ, 1977, p.234), o que exige “certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz” (VÁZQUEZ, 1977, p.234), esse conhecimento corresponde à teoria, uma vez que a prática não fala por si mesma. Marx (apud VÁZQUEZ, 1977, p. 234-235) afirma que: “há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta”. Por conseguinte, conclui-se que a práxis ocorre quando há uma pista de mão dupla entre teoria e prática, na qual a primeira subsidia a segunda e a prática reflete e retorna à teoria.

Após esta explicitação do termo práxis proposto por Vázquez (1977), iremos discutir o seu conceito dentro da educação baseando-nos em Pimenta (2006). Antes, porém, necessário se faz a distinção de Educação, Didática e Pedagogia. Segundo a autora supracitada, a educação “é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade” (PIMENTA, 2006, p.83-84), sendo prática social é dialética, e tem como objetivo a humanização dos homens. A Pedagogia, Pimenta (2006) define como uma Ciência, cujo objeto de estudo é a Educação. Já a Didática, é uma das áreas da Pedagogia. A relação desses três termos é por ela explicada:

À pedagogia, enquanto ciência da Educação, cabe conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como *contribuir* para a direção de sentido que se quer colocar para o humano. A Didática, enquanto uma das áreas da Pedagogia, trabalha, na sua especificidade, essa finalidade prática da educação. O que, por sua vez é um dos determinantes do processo de ensino-aprendizagem, essência da atividade docente. (PIMENTA, 2006, 84, grifo da autora)

Essa relação, todavia, precisa considerar o caráter dialético presente nela. Em relação a isso, Pimenta (2006, p.85) afirma:

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem.

Essa práxis educativa, no entanto, não é modificada só pela Pedagogia, enquanto ciência, ela é sim instrumento para a ação, mas são os educadores que agem. Em relação a isso, Pimenta (2006, p.104) afirma: “Pedagogia (teoria) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior.

Pimenta (2006) também faz referência à relação da práxis com a formação de professores. A autora afirma que o preparo para a atividade docente não se esgota na formação inicial, que contribui especificamente:

[...] enquanto conhecimento sistemático da realidade de ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidade, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (PIMENTA, 2006, p. 105).

Essa formação inicial não é a práxis do futuro docente, mas sim a formação teórica do professor para a práxis transformadora. “Isto é, é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora”. (PIMENTA, 2006, p.106).

Gamboa (2009) também discute essa dissociação presente nos cursos de formação de professores (Pedagogia). Segundo o referido autor, essa realidade está presente e a prevalência da teoria sobre a prática ou vice-versa traz concepções distintas de educação e ora privilegia um aspecto da educação, ora outro (aluno X professor; ensino X aprendizagem). Gamboa (2009) é contrário a essa postura e afirma:

A superação desses contrapontos está na compreensão dialética da unidade de contrários. A teoria e a prática têm especificidades e diferenças, mas são aspectos inseparáveis da ação humana, já que, tanto a prática se faz em relação a teoria, como a teoria em reação à prática. (GAMBOA, 2009, p.11)

Além dos aspectos já levantados, quando se pensa em formação de professores, além da importância de buscar a superação da dissociação entre teoria e prática, há alguns aspectos importantes a serem considerados da universidade presente em nossa sociedade. É importante a assunção da responsabilidade da formação dos alunos como cidadãos de uma sociedade capitalista, que muda constantemente, é importante prepará-los para o que irão encontrar nas suas respectivas áreas. A sociedade hoje não é a de 20 anos atrás e tampouco será a mesma daqui 20 a anos, portanto, a universidade precisa adequar-se a essas mudanças e estar preparada para as que virão.

Tendo em vista as mudanças que ocorrem e vêm ocorrendo em nosso mundo atual, Morin (2000) propõe sete saberes necessários à educação do futuro, são eles:

- 1º) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Em relação a esse primeiro saber, o autor afirma a necessidade de considerar o conhecimento como uma representação do real, e não o real, dessa forma, ele não é infalível, pelo contrário, o conhecimento pressupõe o erro, ilusões e cegueiras. Morin afirma que a educação deve trabalhar nesse sentido.
- 2º) Os princípios do conhecimento pertinente. Nesse saber, Morin diz ser o conhecimento contextual, global, multidimensional e complexo; nesse sentido a educação deve considerar esses aspectos, em suas palavras “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de

modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p.39). O autor, afirma que a dificuldade disto se concretizar está na compartimentalização e fragmentação do conhecimento.

- 3º) Ensinar a condição humana. Aqui Morin descreve a complexidade do ser humano, que é a um só tempo: físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Ele critica a educação de desintegrar essa complexidade no processo educacional, por meio das disciplinas. Assim, ele defende uma educação que nos conscientize da nossa identidade complexa e da comum a todos os outros seres humanos. Desse modo, segundo o autor, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Ele também traz a dualidade do ser humano (sapiens X demens; faber X ludens; epiricus X imaginarius, etc) e as tríades (cérebro, mente, cultura; razão, afeto, pulsão; indivíduo, sociedade, espécie). Em decorrência disso, ele afirma haver uma diversidade na unidade, que é o ser humano.
- 4º) Ensinar a identidade terrena. Morin faz considerações sobre a era planetária e o seu destino. Todas as partes do mundo se tornaram solidárias, mas ao mesmo tempo há opressões e dominações que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Hoje, a humanidade está diante da morte (armas nucleares) e todos se confrontam com os mesmos problemas, todos partilham de um destino comum.
- 5º) Enfrentar as incertezas. Neste saber, o autor defende a necessidade de a educação preparar para as incertezas, o inesperado, o imprevisto, pois a certeza absoluta é impossível. Ele afirma existir a “ecologia da ação”, que pode modificar as ações humanas, dessa forma, uma ação que vise a um resultado específico pode ou não alcançá-lo, dependerá da ecologia da ação, sobre isso, Morin afirma ser necessário: “levar em consideração a complexidade que ela [ecologia da ação] supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão,

inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações.” (MORIN, 2000, p.43)

6º) Ensinar a compreensão. Neste capítulo é defendida a necessidade da educação para a compreensão objetiva e principalmente a subjetiva, segundo o autor, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades, é necessária a compreensão mútua dos seres humanos, quer próximos, quer estranhos, Morin afirma a necessidade da empatia para que isso ocorra.

7º) A ética do gênero humano. Finalmente, neste último saber, Morin defende que a educação deve conduzir à “antropoética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia. Morin afirma ainda que a ética é necessária para a cidadania terrestre.

Dessa forma, quando se pensa em educação, é preciso considerar a complexidade do ser humano e do contexto em que vivemos, bem como refletir de que forma as mudanças que sofre o planeta reverberam na educação. Em relação a essas mudanças, Morisini; Morosini (2006, p.49) afirmam:

Essa perspectiva globalizada estende-se à educação e, no campo do conhecimento, as teorias pós-modernas sobre a universidade passam a ser difundidas e afirmam que a sociedade de hoje transformou-se. Vivemos em uma era da informação na qual o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como commodities.

Flecha e Tortajada (2000) também discorrem sobre as mudanças da sociedade e a repercussão delas na educação. Segundo os autores, o desenvolvimento da sociedade capitalista trouxe mudanças nos setores, até então, havia o 1º setor (agricultura); o 2º setor (indústria) e o 3º setor (serviços), porém com essa mudança, um novo setor surgiu, o da informação . Além dessa modificação fundamental, há outras que também repercutem na educação: a automação nos modos de produção e o conseqüente banimento de alguns empregos; a

deslegitimação da democracia; a criação de movimentos sociais buscando seus direitos e a modificação na estrutura familiar, antes patriarcal, agora com uma grande diversidade de formas familiares.

Frente a essa constatação, os autores afirmam que nos encontramos em uma economia informacional e global, provocada pela revolução tecnológica dos últimos 25 anos. Nesse contexto, o papel da educação sofreu modificações, se antes ela formava capital humano, educava os alunos nos valores hegemônicos e transmitia conhecimento, nesse novo cenário, ela é um elemento chave: proporciona acesso aos meios de informação e produção, mas também pode agravar situações de exclusão, por isso, os autores dizem que a educação precisa, além da informação, permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias nessa nova sociedade. Nas palavras dos referidos autores: “A sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p.27).

Imbernón (2000) também analisa essa sociedade informacional e o novo papel da educação. Segundo ele, em nossa realidade, do século XXI, a informação começa a ser o capital mais cotado e à educação cabe analisar e propor os seguintes desafios: educar para o direito a diferença e a recusa de uma educação excludente; educar ambientalmente para a preservação do meio ambiente; educar politicamente para a democracia; reformular a função dos professores e da escola.

Ante esse panorama de mudanças, as transformações no cenário universitário são inevitáveis, entre as mais significativas notam-se:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmo processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais. (ISAIA, 2006, p.64)

Por conseguinte, é importante que os professores estejam preparados para formar cidadãos nesse contexto. Logo, é necessário repensar a atual formação dos professores, uma vez que a visão do docente como transmissor

do conhecimento e a do aluno como receptor está ultrapassada e não atende mais às exigências da nossa sociedade atual. Conforme Massetto (1998, p.19): “o papel de transmissor de conhecimentos, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente”.

Segundo o referido autor, há algumas exigências relativas à formação dos professores de Ensino Superior. Massetto afirma que a docência no Ensino Superior exige desenvolvimento de algumas características inerentes a essa profissão. O desenvolvimento de tais características:

trariam àquele atividade [docência no Ensino Superior] uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontrada de ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade ou apenas para complementação salarial’, ou ainda, apenas para ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão’. (MASSETTO, 1998, p.18).

A busca desse profissionalismo é importante, porém ainda não ocorre na prática. Em pesquisa realizada por Vasconcellos (2005), cujo foco é a formação de professores em área não pedagógica, a autora relata que dos professores consultados em seu trabalho, apenas 30,65% identificam-se com docentes e 69,35%, como o profissional de sua área específica, apesar de 78,83% deles se dedicarem exclusivamente à atividade docente. Com esses dados, é possível perceber que a profissão docente é vista como menos importante do que a profissão para a qual o professor foi formado, ainda que ela não seja exercida.

Apesar dessas constatações, sabe-se hoje que a busca pela profissionalização docente no Ensino Superior é importante, e para tal, é necessário que ocorra uma mudança em sua formação. Veiga, sobre essa questão afirma:

ao considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso opõe-se à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. **A docência requer formação profissional para seu exercício:** conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2006, p.86-87, grifo nosso)

Nesse sentido, é necessário repensar a formação docente no Ensino Superior, uma vez que ela possui especificidades em relação aos outros níveis de ensino. Para tanto:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2006, p. 88)

Em relação a essa formação, Massetto (1998) elenca algumas características para a docência no Ensino Superior, são elas:

- **Competência em determinada área de conhecimento.** Essa competência exige do profissional conhecimentos mínimos em uma determinada área e também experiência profissional de campo. Essa competência é adquirida pelos cursos de bacharelado e exercício da profissão. Além disso, Massetto (1998) ressalta a importância da atualização constante, que pode ser adquirida em congressos, simpósios, cursos de aperfeiçoamento, especialização, entre outros. Para complementar essa competência, Massetto discorre sobre a necessidade de o professor dominar “uma área de conhecimento específico pela *pesquisa*” (MASSETTO, 1998, p.19, grifo do autor).
- **A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica.** Massetto (1998) afirma que esta é a competência mais carente dos professores universitário, quer seja pela falta de oportunidade em desenvolvê-la ou por a verem como supérflua. Segundo o autor, há quatro grandes eixos no processo ensino-aprendizagem, são eles:
 - a) o processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ter como objetivo maior a aprendizagem do aluno, para tanto, o professor deve ter em mente:

os princípios básicos da aprendizagem, o que deve aprender atualmente, com aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no 3º grau, quais princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do Ensino Superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como apreender a aprender permanentemente? (MASSETTO, 1998, p.20)

Em relação a esse eixo, Massetto (1998) diz que comumente há uma preocupação com a aquisição de conhecimentos, informações e o desenvolvimento de habilidades humanas, profissionais e de valores como profissionais e cidadãos comprometidos com a evolução da sociedade, fica relegado a segundo plano, às vezes nem ocorrendo. Em relação a isso, remetemo-nos a Morin (2000), quando este afirma a necessidade do desenvolvimento da ética do gênero humano, uma vez que por meio dela caminhamos para a cidadania terrestre.

- b) O professor como conceptor e gestor do currículo, sobre esse aspecto, Massetto (1998) considera fundamental que o professor veja o currículo de forma abrangente e interdisciplinar, porém, afirma também que isso não ocorre por uma série de motivos, como o acúmulo das diferentes disciplinas lecionadas, a falta de conhecimento do professor de como integrar as disciplinas, a não participação na elaboração do currículo, dentre outros. Massetto (1998) complementa afirmando que o currículo deve abarcar o desenvolvimento da área cognitiva de forma abrangente, bem como a aprendizagem de habilidades necessárias em nossa sociedade, como: o trabalho em equipe, a comunicação com os colegas e pessoas outros ambientes, a redação de relatórios, pesquisas, o uso eficiente de ferramentas tecnológicas entre outras. Além disso, há de se levar em conta a necessidade de constante atualização e do contexto no qual estamos inseridos. Em relação a essa formação integrada e contextualização, Morin (2000) também chama a atenção para

ela, quando eleger como um dos saberes necessários à educação do futuro “os princípios do conhecimento pertinente”, no qual afirma que o conhecimento deve ser: contextual, global, multidimensional e complexo, complementando que uma das dificuldades da concretização desse conhecimento reside na compartimentalização e fragmentação do conhecimento, o que também é criticada por Massetto (1998).

- c) A relação professor-professor e aluno-aluno no processo de aprendizagem. Massetto (1998) afirma a necessidade do professor com um papel de orientador para que ocorra a aprendizagem do aluno, não mais de transmissor; que ele “seja um motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário” (MASSETTO, 1998, p.22). O autor defende ainda uma parceria e coresponsabilidade do professor com os alunos, com a participação de ambos no planejamento do curso e o uso de técnicas que facilitem a participação e a assunção da responsabilidade do aluno na sua formação profissional.
- d) Domínio da tecnologia educacional. Esse último eixo refere-se ao domínio da tecnologia educacional, em relação a sua teoria e a sua prática. Massetto (1998) diz não ser possível desprezar os recursos advindos tecnológicos e advoga em favor do uso de diferentes tecnologias para melhorar o ensino.
- **O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.** Essa última competência, elencada por Massetto (1998), refere-se ao fato de o professor fazer parte de um povo, estar inserido em uma nação, que se encontra em determinado processo histórico e dialético de desenvolvimento e participar da “construção da vida e da história do seu povo.” (MASSETTO, 1998, p. 23). Por conseguinte, o professor tem “uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações maiores ou menores conscientemente” (MASSETTO, 1998, p.23).

Nesse sentido, é impossível o professor ser “neutro” em suas atividades, sendo assim, o ele precisa assumir o seu papel dentro da sociedade e estar atento às mudanças que ocorrem dentro do campo profissional daqueles que serão por ele formados.

Essas características, apesar do autor elencar como necessárias à formação do professor do Ensino Superior, devem estar presentes nos cursos de formação de professores de todos os níveis. Provavelmente, essa coincidência ocorra em decorrência da literatura que trata o assunto ainda não ter chegado a um consenso em relação às especificidades da formação do docente do Ensino Superior, uma vez que a “formação formalizada” ainda não existe.

Na tentativa de sistematizar algumas características da formação do docente do Ensino Superior, Isaia (2003) faz as seguintes considerações em relação às especificidades da formação desse profissional:

- Falta de compreensão e de formação específica, uma vez que os cursos de licenciaturas formam professores da educação básica e os cursos de bacharelados, para uma profissão específica;
- Falta de valorização da formação do docente pelas IES, apesar ação formativa que eles exercem para diversos profissionais;
- Falta de espaço propício, dentro das instituições, para o compartilhamento de experiências e conhecimentos relativos ao exercício da docência e para a elaboração de estratégias educativas;
- Falta de comprometimento com o crescimento de professores e alunos como grupo que partilha a academia e nela inicia ou dá andamento a seus processos formativos;
- Falta de compartilhamento das angústias, dúvidas, experiências e o conseqüente sentimento de solidão.

Diante dessas considerações, constatamos que a formação do docente do Ensino Superior é, via de regra, bastante tortuosa, solitária e consolidada geralmente nos cursos de pós-graduação, como mencionado anteriormente.

Os atuais trabalhos sobre a formação de professores, na tentativa de compreender melhor esse processo, têm tentado abarcar as diversas dimensões da formação docente, e apesar da diversidade de temas presentes nesse campo, como relatamos anteriormente, a busca pela compreensão dos saberes necessários à formação docentes é cada vez mais comum. Pesquisas sobre esses saberes intensificaram-se na década de 1990 e ganham espaço nos debates. Em relação a isso, Nunes afirma: “No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.” (NUNES, 2001, p.28).

A principal característica das pesquisas na área de formação de professores é a busca em considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p.28).

Essa abordagem também é defendida por Santos Neto (2002), que afirma ser necessário compreender, além dos aspectos técnicos, políticos e profissionais, os aspectos humanos⁹ da formação docente, o referido autor que afirma existir a:

[...] necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, isto é, a necessidade de a formação docente para a competência considerar não apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também as exigências da complexa natureza humana que escapam muitas vezes dos esforços de domínio e controle. Gerando inseguranças e surpresa nem sempre agradáveis. (SANTOS NETO, 2002, p. 42)

Segundo Santos Neto (2002), esses aspectos são articulados dialeticamente com a racionalidade técnica, política e profissional. Há pouco tempo, rejeitava-se considerá-los, devido ao paradigma tradicional vigente; mas hoje, estudos revelam a necessidade desse olhar quando se discute a formação de professores.

⁹ Esses aspectos devem ser compreendidos como aqueles inerentes à natureza humana, que dizem respeito à subjetividade de cada ser humano.

Morin (1991, p. 108-109 apud SANTOS NETO, 2002, p. 47) sinaliza para a complexidade e a necessidade de considerar o docente como:

[...] um ser de afetividade intensa e instável, quer sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem [...]

Santos Neto (2002) entende como fundamental considerar as especificidades humanas do professor e do aluno, bem como a complexidade dessa relação. Nesse sentido, Enricone (2007) defende uma formação que pondere os valores dos professores e também os dos alunos, uma vez que ambos são elementos de um mesmo processo. Segundo a referida autora:

Todo o processo de formação deve ter sentido para quem o realiza, mas também para quem o propõe. Os valores (éticos, sociais, epistemológicos etc), a análise das competências a serem adquiridas, os referentes culturais e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal, considerando os interesses e necessidades dos destinatários, são fatores a ser estudados para que haja melhoria da qualidade do trabalho docente.(ENRICONE, 2007, p.154)

Ante essas afirmações, fica claro que a formação docente é complexa e o profissional da educação necessita de uma formação global, que abarque questões externas e internas.

Essa constatação é importante, pois reflete a inquietação que há muito vem incomodando os professores em relação à sua profissionalização. Os trabalhos citados nesta pesquisa refletem anseios, angústias, inquietações, inseguranças, necessidades...concernentes à formação de professores e são de grande importância, uma vez que por meio dos mesmos é possível vislumbrar caminhos em relação à profissão docente.

4 O PROFESSOR DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Já vimos nos capítulos anteriores as dificuldades e problemas encontrados na formação do professor para a docência no Ensino Superior, bem como a configuração da pesquisa no atual cenário da graduação brasileira.

Quando pensamos na formação do professor que leciona a disciplina de Metodologia de Pesquisa na graduação, além dos entraves inerentes ao professor desse nível de ensino, há também aqueles referentes à formação do pesquisador na graduação. Não obstante o atual cenário da pesquisa dentro da graduação esteja se configurando positivamente por meio de incentivos e leis, ainda há muitos problemas referentes à formação do pesquisador e, sobretudo, do professor que irá formar pesquisadores.

Neste estudo, nos propusemos a identificar os principais dilemas e desafios da formação do professor de Metodologia de Pesquisa. Para tanto, como já foi mencionado, consultamos alunos e professores para saber a visão destes sobre o assunto.

Neste capítulo, iremos discutir primeiramente a visão dos alunos sobre a disciplina, uma vez que ela nos dá indicadores importantes para tratar o problema proposto nesta pesquisa; depois esclarecermos os resultados das entrevistas respondidas pelos professores.

4.1 CENÁRIO DO ESTUDO

Como mencionamos na introdução, os professores e alunos consultados nesta pesquisa são da Universidade Estadual de Londrina, que foi criada em 1970, quando cinco faculdades juntaram-se: Direito; Filosofia, Ciências e Letras; Odontologia, Medicina e Ciências Econômicas e Contábeis. Atualmente é reconhecida como uma das melhores Universidades do país e desempenha um importante papel no desenvolvimento da cidade e região.

Atualmente oferta 41 cursos de graduação, nos quais são ofertadas 13630 vagas. Os cursos de pós-graduação somam-se 201, sendo 154 *lato sensu* e 42 *stricto sensu*, desses 33 são mestrados e 14 doutorados, tendo um total de 3490 alunos matriculados. A UEL também presta diversos serviços vinculados a esses cursos à comunidade, bem como projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Para atender a essa demanda, a UEL conta com 1619 docentes, dos quais a grande maioria é doutor, conforme quadro da próxima página:

DOCENTES			
Titulação		Regime de trabalho	
Graduação	49	Integral	1296
Especialista	129	Parcial	323
Mestrado	579	TOTAL	1619
Doutorado	844		
Pós-doutorado	16		
Livre docência	2		
TOTAL	1619		

Quadro 4 - Perfil dos docentes da Universidade Estadual de Londrina.

Fonte: Site: http://www.uel.br/proplan/emdados/uel_dados_2009_juliano.pdf

O CLCH iniciou suas atividades em 1973 e contava com os cursos de História e Letras, hoje há nesse centro cinco graduações: Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Filosofia (Licenciatura), História (Licenciatura e Bacharelado), Letras (Licenciatura e Bacharelados) e Letras Estrangeiras Modernas (Licenciatura), que atende 1428 alunos; há nove cursos de especializações neste centro e um total de 528 alunos, além de três mestrados e dois doutorados. O corpo docente do CLCH é formado por 141 professores, dos quais 47% são doutores, 42% mestres, 6,5% especialistas e 3,8% graduados¹⁰.

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais (objetos de estudo desse trabalho), tratam a pesquisa de forma um pouco diversa. As diretrizes do curso de Filosofia afirmam que esta atividade

¹⁰ As informações sobre a UEL e o CLCH foram retiradas do site da instituição www.uel.br

deve ser preponderante na formação de bacharéis, enquanto a Licenciatura deve formar o professor do Ensino Médio:

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. (BRASIL, 2001, p. 4) <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

Percebemos nesta citação que a pesquisa e ensino encontram-se, de certa forma, dissociados. Enquanto os bacharéis devem ter uma formação em pesquisa, a formação do licenciado deve ater-se ao ensino.

As diretrizes curriculares do curso de História versam sobre a mudança que o curso passou a partir da década de 1960, dentre essas mudanças, o documento atesta o aumento das atividades de pesquisa e as importantes mudanças que contribuíram para que esta se tornasse mais presente na formação do historiador. Sobre isso, o documento afirma:

[...] quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. [...] A época inaugurada pela década seguinte, entretanto, em função de mudanças que se davam no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes - surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas -, foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade. (BRASIL, 2001, p.5)

Seguindo essa linha, as diretrizes do curso de História não dissociam a formação da pesquisa para os bacharéis em relação aos licenciados, a formação para a pesquisa deve ser inerente à formação do Historiador, independente se bacharel ou licenciado. A distinção entre essas duas habilitações

ocorre quando o documento afirma, em suas competências e habilidades, que o licenciado em História deve ter uma formação específica em relação ao ensino:

Específicas para licenciatura:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

As diretrizes do curso de Ciências Sociais, como o de História, não dissociam a pesquisa para os bacharéis, apenas especificam as competências e habilidades complementares para os Licenciados, cuja redação é idêntica à citação acima. Nessas diretrizes, porém, o panorama de mudanças em relação à importância da pesquisa traçado no curso de história não é encontrado, embora possamos deduzir que essas alterações já reverberaram na formação do cientista social, uma vez que a pesquisa é inserida tanto na formação do bacharel quando na do licenciado.

Apesar de essas mudanças serem um avanço, na universidade, diversos fatores ainda impossibilitam que cada aluno que nela ingresse forme-se com uma sólida formação em pesquisa. Essa atividade fica restrita a alguns poucos discentes que participam de programas de iniciação científica ou aqueles cuja trajetória pessoal o permita ter esse desenvolvimento. Assim, a maioria dos alunos só tem contato com o desenvolvimento de uma pesquisa na hora da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (ou similares) e na disciplina de Metodologia de Pesquisa¹¹. Dessa forma, essa disciplina acaba tendo um papel crucial na formação do aluno enquanto pesquisador dentro da universidade. Conseqüentemente, a formação do professor dessa disciplina deve ser discutida.

Nos cursos cujos professores foram entrevistados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível verificar que mudanças nos projetos políticos pedagógicos dos cursos têm sido feitas e a preocupação com a pesquisa tem sido constante. Fato esse que vai ao encontro do exposto nas DCNs. Porém, a preocupação com a formação daqueles que formarão futuros pesquisadores figura, quando isso ocorre, de forma secundária nos cursos de graduação.

¹¹ A disciplina em questão recebe diferentes denominações, como: Metodologia Científica, Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Ensino, entre outras. No presente trabalho, usaremos a denominação Metodologia de Pesquisa.

4.2 A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Como já explicitado, o recorte da nossa pesquisa foi o CLCH da UEL, tal centro abrange cinco cursos: Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Filosofia (Licenciatura), História (Licenciatura e Bacharelado), Letras (Licenciatura e Bacharelados) e Letras Estrangeiras Modernas (Licenciatura). Foram entrevistados professores dos três primeiros cursos, uma vez que a disciplina ofertada no curso de Letras com habilitação em bacharelado não constitui o perfil selecionado e a habilitação em Licenciatura não contempla a disciplina. Porém, os alunos do curso de Letras também foram consultados.

De acordo com os questionários respondidos pelos discentes do curso de Letras, a inexistência da disciplina de Metodologia de pesquisa na graduação prejudica a sua formação enquanto pesquisador, formação essa relegada a um segundo plano no referido curso de Licenciatura.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de Letras, diferentemente dos outros cursos cujos professores foram consultados, não fazem distinção entre a habilitação de licenciatura e bacharelado. A formação do profissional de Letras como pesquisador só é mencionada quando se expõe o perfil do profissional. Em relação a essa questão, as DCNs afirmam: “A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.” Porém, nenhum momento o documento deixa claro como deve ser essa articulação e essa questão não é retomada. Assim, percebemos que o curso de Letras, em relação à pesquisa, caminha a passos lentos.

Responderam ao questionário 26 alunos do curso de Letras, desses, 24 consideram a disciplina importante, apesar de não a terem cursado, o que representa aproximadamente 92% dos discentes, conforme podemos visualizar no gráfico 2:



Gráfico – 2 - Alunos que consideram a disciplina importante.

Fonte: Dados da autora.

As justificativas dadas pelos alunos para a importância da disciplina convergem para falta de formação para a pesquisa, como podemos verificar nas seguintes falas:

Esta disciplina talvez possa servir de guia para como pesquisar 'certo' ou como se tornar um bom pesquisador. (A3)

Essa disciplina seria muito importante porque nos daria uma visão maior sobre pesquisa científica. (A6)

O aluno precisa ter noções básicas para poder saber como iniciar pesquisas. (A16)

Ajuda os alunos a desenvolver melhor as suas pesquisas. (A18)

Ela pode dar os subsídios iniciais necessários para pesquisar. (A 21)

Não aprendemos nada em relação à pesquisa científica, salvos os que não tralhavam e, portanto, participaram de projetos. (A22)

Observamos diante dessas falas que, como foi explicitado neste trabalho, a disciplina de Metodologia de Pesquisa é um espaço importante na formação do pesquisador. Em muitos casos ela é o único subsídio que o aluno tem na hora de desenvolver uma pesquisa.

Percebemos também a forma genérica com que é tratado o termo pesquisa, o que ocorre, provavelmente devido à falta de formação dos referidos discentes.

Além dessas respostas, chama atenção alguns alunos terem associado a pesquisa com o trabalho do docente:

Todo educador, independente de sua área, deve ser um bom pesquisador para desenvolver o seu trabalho. (A17)

Considerando que o curso de Licenciatura forma também pesquisadores que poderão atuar como agente de transformação social ou como docente universitário, é importante saber pesquisar direito. (A23)

Percebemos, diante do exposto por esses alunos, que a associação do trabalho docente com a pesquisa é importante, já que por meio dela é possível uma transformação. Aqui, retomamos Demo (2004) que afirma ser a pesquisa atividade crucial para o trabalho docente. Porém, a fala do aluno 23 revela uma crença, também já mencionada, de que a pesquisa configura-se na realidade do professor universitário, mas não necessariamente na realidade dos docentes de outros níveis de ensino. Observa-se, por conseguinte, que essa crença perpetua-se dentro das IES, como bem pondera Isaia (2003).

Compreendemos também que a inexistência da disciplina causa uma lacuna na formação desses alunos, que irão tornar-se pesquisadores se o percurso posterior à graduação lhes proporcionar isso, caso contrário, esses futuros docentes terão essa lacuna permanente e de fato serão consumidores dos saberes produzidos pelos pesquisadores dos cursos de pós-graduação.

Talvez essa deficiência respalde-se no fato de o curso voltar-se à formação de professores dos ensinos Fundamental e Médio, o que corrobora a crença já denunciada anteriormente por Saviani (1991) de que a educação básica é uma consumidora do conhecimento produzido pelo Ensino Superior, mais especificamente pelos cursos de pós-graduações, logo, não precisa de uma formação em pesquisa, uma vez que não a produz.

Tal realidade, porém, tem sido discutida e muitos estudos apontam para a importância da formação do professor pesquisador dentro da educação básica, com, por exemplo, relatam Ludke e Cruz (2005). Segundo tais autoras, a

formação do docente enquanto pesquisador é imprescindível para que este torne-se autônomo, em suas palavras:

Essa perspectiva [da pesquisa na formação e na atuação do professor] é apontada por diversos autores, e mesmo pela legislação, como algo importante para o preparo e o trabalho do professor e por isso deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. (LUDKE; CRUZ, 2005, p. 87)

Fontana também discorre sobre a formação do professor pesquisador e, assim como Isaia, defende a articulação entre pesquisa e ensino, segundo ela:

o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor reflexivo. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação; por outro lado, que considere as reais possibilidades de realizar a investigação no trabalho cotidiano do professor. (FONTANA, p.2)

A autora relata ainda que algumas entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – tem lutado, há quase três décadas, favoravelmente à elevação da formação de todos os professores.

Exigem [entidades] que seja desenvolvida privilegiadamente nas universidades e que seja garantida, nessa formação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses educadores consideram que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. Argumentam que a “reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), visando à elaboração das Diretrizes para os curso de Pedagogia, 2004). (FONTANA, p.2)

Porém, como constatado, sabemos que a formação do professor pesquisador, na formação inicial, quando ocorre, ainda é deficitária. Assim, retomamos a importância da formação contínua, explicitada no capítulo 3 deste trabalho, percebemos que ela será crucial na vida desses alunos que porventura se tornem pesquisadores.

Em relação aos alunos dos cursos de História e Ciências Sociais que cursaram a disciplina de Metodologia de Pesquisa e também responderam ao questionário, constatamos praticamente uma unanimidade em relação à importância da disciplina na graduação, dos 25 alunos, apenas um não considerou a disciplina importante; os outros 24 afirmaram que ela é importante.

Todos os alunos do curso de História consideraram que a disciplina proporcionou um aprendizado inicial suficiente sobre pesquisa; dentre os de Ciências Sociais, apenas 1 respondeu negativamente; porém, também constatamos que a maioria desses discentes a vê de uma forma mais instrumental, ou seja, na visão desses alunos, o método de exposição prevalece sobre o de pesquisa. É possível essa constatação por meio das respostas dos alunos:

Porque nos dá instrumentos e condições para pensarmos e produzirmos pesquisas diversas. (A12)

Pois esta disciplina estabelece ferramentas, além de fundamentos e bases no trabalho do profissional. (A5)

Porque além de nos oferecer uma base não apenas teórica, mas que nos ensino um método, um caminho especialmente na pesquisa. (A3)

Ela [a disciplina] me permite a aproximação com as discussões teóricas e os mecanismos e normas técnicas de pesquisa estabelecidas pela ABNT. (A1)

No caso do curso que propõem a formação acadêmica é importante ter contato com a metodologia que dá caráter científico às pesquisas realizadas no curso. (A6)

Percebemos, ante o exposto, que o método de exposição da pesquisa ainda prevalece na disciplina, o que também foi constatado por Barbosa (2007, p.87):

A observação e o diagnóstico de que a disciplina [Metodologia do Trabalho Científico] privilegia o método de exposição em detrimento da completude conceitual do método científico, exige um estudo particularizado sobre a concepção de método e o conceito de conhecimento científico adotados pela Ciência contemporânea. Observamos que, devido a uma certa 'desorientação' conceitual e legal, a disciplina de MTC, local eleito na graduação para o desenvolvimento e formação do pesquisador, ao valorizar apenas um aspecto da concepção metodológica, não vem cumprindo seu papel imediato de preparação e de emancipação.

Essa preponderância do método de exposição, da visão instrumental da metodologia, é preocupante, pois como sinaliza Gamboa:

A formação do pesquisador não pode estar restrita ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. Estas têm validade como parte, sem dúvida, essencial do método. O método, o caminho do conhecimento é mais abrangente e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos. (GAMBOA, 1998, p.9)

As falas dos alunos citadas anteriormente nos dão indícios de que apenas parte do papel da disciplina é alcançada, sobretudo aquelas relativas aos domínios de técnicas de pesquisa, porém, questões mais profundas, que englobam questões epistemológicas das referidas áreas pesquisadas ainda deixam a desejar. Por conseguinte, a formação do pesquisador fica deficitária, pois apesar de aspectos importantes serem tratados dentro da disciplina de Metodologia de pesquisa, outros cruciais são deixados de lado, como nos revelou a citação acima feita por Gamboa (1998).

Essa formação deficitária será atenuada nos cursos de pós-graduação – para aqueles que os realizarem –, como pudemos constatar por meio de nossa pesquisa e que será exposto adiante.

4.3 A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES CONSULTADOS

O professor do Ensino Superior, como já explicitado, apesar da ação formativa que exerce, não recebe uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. Segundo Lelis: “diante da ampliação do número de estudantes e de instituições de Ensino Superior, das diferenças entre os cursos, inexistente mecanismo de formação que dê conta das tarefas docentes, sendo o grau superior, o único para

o qual não há formação específica para o magistério.” (LELIS, 2006, p.1). Soma-se a isso o fato das pesquisas nesse campo ainda serem pouco numerosas, como afirma Amaral (2004, p.139): “A pedagogia universitária é um tema que só mais recentemente tem sido objeto de indagações por parte dos estudiosos da Educação, razão pela qual a pesquisa na área ainda é rarefeita”. Segundo Bolzan e Isaia (2010, p.16), a pedagogia universitária pode ser entendida como:

[...] um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Percebemos que, além da apropriação do conhecimento, é necessária a atuação docente para que essa formação se configure e se aprimore. Essa atuação dá-se na sociedade e de forma compartilhada. Em relação a isso as autoras afirmam:

A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. (BOLZAN; ISAIA, 2010, p.16)

Diante desta citação, entendemos que a formação da identidade profissional do professor no Ensino Superior é uma construção que se configura cotidianamente, assim como a identidade da formação docente em todos os níveis, porém a pedagogia universitária possui as suas especificidades por estar inserida em contexto diverso daquele dos outros níveis de ensino.

Em relação à pedagogia universitária, constatamos também algumas mudanças que mostram uma preocupação com a formação do professor de Ensino Superior, como, por exemplo, a inserção da disciplina de metodologia do Ensino Superior nos cursos de especialização; estágio obrigatório na docência superior para bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado; e a inserção, em algumas universidades de programas de formação contínua. Porém, trabalhos que focalizam a formação do professor no Ensino Superior ainda são minoria em relação aos que enfocam a educação básica.

Dessa forma, esta pesquisa vem agregar estudos nessa área. Acreditamos que investigar a formação do professor de Metodologia de Pesquisa dos cursos de graduação é importante, sobretudo pelo espaço que a pesquisa vem ocupando dentro das universidades e devido a sua importância na formação do aluno.

Na presente pesquisa, em levantamento preliminar, foram constatados 13 professores que trabalham com disciplinas relacionadas à formação do pesquisador na graduação, tais disciplinas recebem diferentes denominações, são elas: Prática de Pesquisa em Filosofia I, II, III e IV, Trabalho de Conclusão de Curso I e II nos curso de Filosofia; Pesquisa e Ensino I, II, III e IV, na habilitação de Licenciatura do curso de Ciências Sociais, com a inserção de Monografia I e II no curso de bacharelado; e Metodologia de pesquisa Histórica I, II e III e Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso I e II no curso de História. Desses 13 professores, 9 responderam à entrevista: 3 são professores do curso de Filosofia; 2 do de Ciências Sociais; e 4 de História. Conforme podemos visualizar no Gráfico 3:

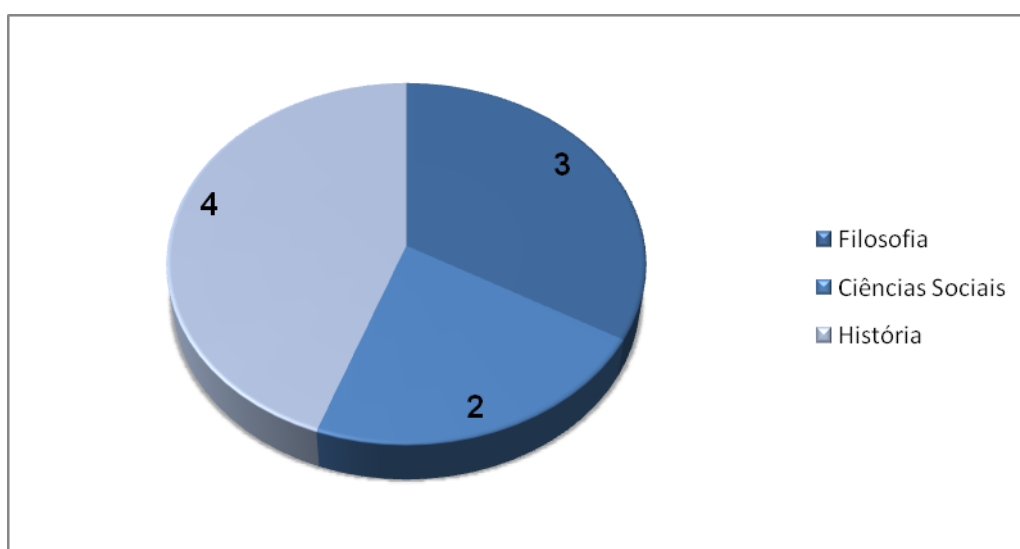


Gráfico 3 - Área de atuação dos professores entrevistados.

Fonte: Dados da autora.

Dessa total, 2 são mulheres e 7 homens; entre as mulheres, uma possui mais de 41 anos e outra entre 31 e 35 anos; dos homens, apenas 1 possui entre 31 e 35 anos, o restante tem mais de 41 anos.

Seis dos entrevistados possuem mais de 15 anos de experiência no Ensino Superior, 1 possui 8 anos e os outros 2, três anos. No entanto, todos são doutores com regime integral e dedicação exclusiva. O gráfico 4 mostra o tempo de docência no Ensino Superior:

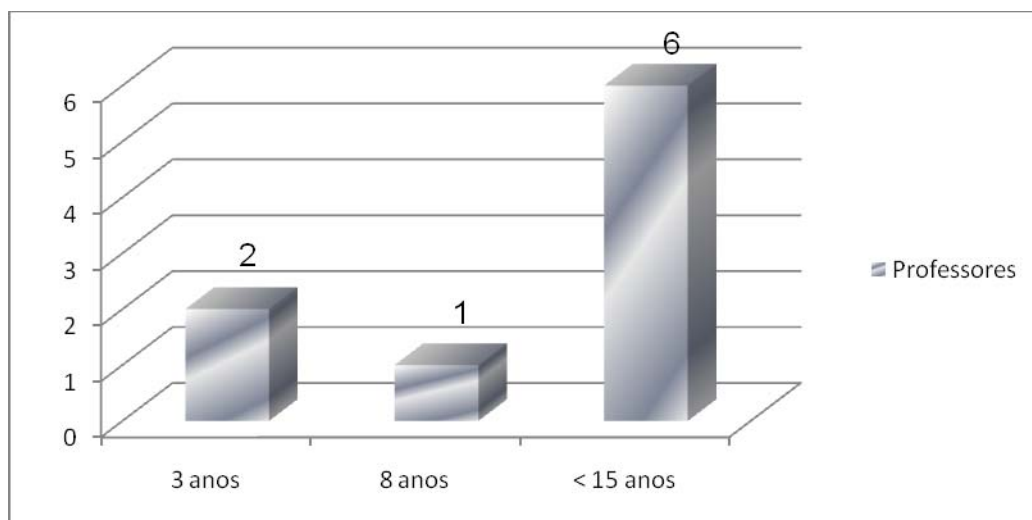


Gráfico 4 - Tempo de docência no Ensino Superior

Fonte: Dados da autora.

Esse perfil, de pessoas mais velhas e experientes era esperado, uma vez que a o ingresso na UEL exige uma sólida formação, que é construída ao longo da carreira docente. Lelis (2006) em relação à idade, formação e experiência dos professores divide em três tipos esse profissional, segundo a autora, há os professores com titulação elevada, que trabalham predominantemente em Universidades, dedicam-se à pesquisa, divulgam trabalhos e que têm uma jornada extra em suas vidas privadas para atender as exigências de produção acadêmica e melhora no currículo. Pertencem a esse grupo os professores que contribuíram com a nossa pesquisa.

Outro tipo de professor, segundo Lelis (2006) são aqueles medianamente titulados, que lecionam em escolas isoladas e privadas, que muitas vezes constituem-se a partir de uma escola de educação básica já existente. Segundo a autora, nessas escolas, encontram-se professores que trabalham em tempo parcial ou regime de hora-aula e que é obrigado a trabalhar muito para garantir um salário melhor no final do mês. Esses professores buscam qualificar-se

em programas de mestrado e doutorado, porém, nem todos conseguirão ser incorporados em universidades públicas de prestígio via concurso público, uma vez que “fatores como idade, tempo de titulação atuam no sentido de filtrar quem de fato possui o perfil para a construção de uma carreira acadêmica, inclusive com provável ingresso em universidade de pesquisa.” (LELIS, 2006, p.6).

Por último, há um grupo intermediário, constituído por professores que têm condições de trabalhos mais estáveis, em período integral: “trabalham em período integral nas universidades públicas, mas não necessariamente possuem a competência e a formação do primeiro grupo.” Professores desse grupo nem sempre têm substantiva atividade de pesquisa. Segundo Lelis (2006, p.4): “sua identidade profissional não passa pelo trabalho em sua área de especialização, nem pela atuação como pesquisador individual.” A esse grupo acrescentam-se os professores “bóias-frias” do Ensino Superior, os quais trabalham com contratos precários, são intitulados “professores substitutos”, que ocupam vagas temporariamente. Geralmente são estudantes de pós-graduações ou recém doutores, que se sujeitam a trabalhar no magistério do Ensino Superior apesar da fragilidade do contrato de trabalho e baixos salários.

A experiência acadêmica dos professores entrevistados e a sua elevada formação indubitavelmente contribuem para a formação do professor de Metodologia de pesquisa, uma vez que dentre os entrevistados, a maioria não teve durante a graduação disciplinas relativas à pesquisa.

	Sim	Não
Disciplinas sobre pesquisa na graduação	4	5

Quadro 5 - Professores que tiveram formação em formação em pesquisa na graduação.

Fonte: Dados da autora.

Desses cinco que não cursaram a disciplina, dois relataram o papel fundamental da participação em projetos de iniciação científica na graduação:

...eu fui bolsista de iniciação científica, da FAPESP, então isso contribuiu de forma decisiva para essa formação [em pesquisa], mas é uma coisa atípica, isso não era a normalidade. (P7)

...eu tive um percurso dentro da academia que me ajudou, eu fiz iniciação científica, monografia, mestrado, doutorado, na verdade acabei aprendendo na marra como se faz, como se deve fazer uma pesquisa [...] desde a iniciação científica foi por conta própria, fui buscando as formas de como construir um trabalho científico dentro da minha área, que é a filosofia e quando eu fiz o mestrado eu já tinha conhecimento básico. (P2)

Por meio dessas falas, percebemos que a formação enquanto pesquisador desses professores, na época alunos, deu-se de forma particularizada. Provavelmente, os outros alunos que não tiveram a oportunidade de participar de projetos de pesquisa tiveram uma formação deficitária enquanto pesquisador, por conseguinte, alguns sanaram essa lacuna em cursos de pós-graduações, outros continuaram com ela.

Prova do que foi exposto é o testemunho dos outros três que não participaram de programas de iniciação científica e relataram como fundamental a formação adquirida na pós-graduação, embora um deles não tenha tido disciplinas relacionadas à pesquisa e outro, apesar de ter, afirma que essa não foi tão importante:

...no mestrado na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Campinas eu fiz durante um semestre um trabalho foi muito fecundo, muito rigoroso, mas metodologicamente dentro das questões clássicas da metodologia e aí é que eu pude me interar da pesquisa, do trabalho, da constituição, do processo, das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), tudo aquilo que se refere a uma pesquisa, na própria constituição do projeto, né, depois conquistar uma justificativa, hipóteses, fundamentação, a metodologia, que ela é muito importante, você estabelecer a metodologia de pesquisa, como você vai caminhar, que leituras você vai fazer, se ela é bibliográfica, se ela é empírica, aí sim, aí eu tive [formação para a pesquisa]. (P6)

...olha, o que aconteceu que o próprio fato dos cursos [pós-graduação] cobrarem pelo desenvolvimento de um trabalho, mesmo que seja um trabalho monográfico na especialização seja uma dissertação de mestrado, uma tese no doutorado, um trabalho que necessariamente cobra um desenvolvimento da capacidade pra pesquisa, da própria dinâmica para... dá para pesquisar na prática da própria área de trabalho, então dentro do mestrado, do doutorado não havia disciplina voltada pra aprender a pesquisar, na especialização parece até que havia, havia uma disciplina, mais não cumpria um papel assim tão decisivo. (P9)

Nem no doutorado tivemos, nem no mestrado tivemos metodologia de pesquisa, a gente fazia era meio na unha, o orientador atribuía algumas questões, né, a gente engolia de uma maneira e fez e pronto, era isso. (P8)

Interessante notar que os professores, mesmo não tendo a disciplina dentro das pós-graduações, acabaram aprendendo com a exigência da pesquisa e a formação enquanto pesquisador não se deu no âmbito da graduação, mas sim nos cursos de pós-graduações, sobretudo os *stritu sensu*. Isso também foi constatado por Isaia (2003), em pesquisa realizada sobre a formação do docente do Ensino Superior. A relação da pesquisa com a formação desse profissional é relatada por ela, com base nos depoimentos de professores:

Os professores buscam essa forma de qualificação [em pesquisa] e, em termos da universidade estudada, creditam aos cursos de pós-graduação estrito sensu a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores. Esta é lembrada como uma época desafiadora, representando o início de uma efetiva produção. (ISAIA, 2003, p.244)

Esse cenário configura-se, sobretudo, em virtude da exigência de cursos de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado, para a docência no Ensino Superior. Isso faz com que os professores universitários desenvolvam mais pesquisas que os do Ensino Médio, pois não há exigências de cursos de pós-graduação para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Este é um grande diferencial do professor do Ensino Superior em relação ao do Médio: a atividade de pesquisa. Isaia (2003) discorre sobre essa questão. Segundo a autora, a pesquisa fica restrita essencialmente ao professor do Ensino Superior, pois a ele é atribuída a função de desenvolver pesquisa. Essa realidade causa uma visão dicotômica no ato de ensinar e no de produzir conhecimento. Segundo Isaia (2003, p.244):

O divórcio entre esses dois processos [ensino e pesquisa], tanto em termos de ênfase e de valorização, como no de compreensão equivocada sobre o papel de cada um na educação superior, induz a que o ensino seja, muitas vezes, considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária.

Apesar de a pesquisa ter um prestígio maior que o ensino, ela fica restrita a um grupo seleto de professores e alunos que participam de projetos e iniciação científica. Dessa forma, poucos alunos terão uma boa formação em pesquisa durante a graduação, formação essa que se dará em atividades não

obrigatórias. Por conseguinte, grande parte dos alunos será formada com poucos subsídios em pesquisa.

Essa dissociação entre ensino e pesquisa também traz outro problema: a ruptura entre ser professor e ser pesquisador, o que deve ser superado com a integração entre essas atividades na prática pedagógica universitária. (ISAIA, 2003, p.244).

Percebemos, dessa forma, que os cursos de pós-graduação vêm suprindo, em relação à formação do pesquisador, uma lacuna deixada durante a graduação, uma vez que a universidade pauta-se na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, é incoerente que um aluno forme-se nela sem um mínimo de preparo para desenvolver uma pesquisa. Porém, como foi constatado, isso ainda não é realidade dentro de alguns cursos e instituições.

A formação deficitária do pesquisador na graduação também pode ser constatada, quando Gamboa (1998), em pesquisa realizada em programas de pós-graduação, relata, com base em entrevistas com orientadores, que a formação enquanto pesquisador durante a graduação é falha, pois há pouco, às vezes nulo, aprofundamento em questões filosóficas e epistemológicas. Essa lacuna, como já foi dito anteriormente, será atenuada durante a pós-graduação. Esse problema também foi levantado por um dos professores consultados, quando este afirma:

... o quê quer dizer a metodologia? É o caminho da produção do conhecimento, então sem o caminho de como conhecer esse produto nós vamos somente ser repetitivos, decorar fórmulas, decorar modos do saber. **Agora quando nós entendemos como o conhecimento é produzido nós entramos na lógica do conhecimento. E essa lógica do conhecimento é aquilo que faz mais falta, digamos, para todas as formações, para todos os cursos.** (P1, grifo nosso)

Em outras palavras, essa professora relata que nos cursos de graduação o método de pesquisa, a formação epistemológica não é contemplada a contento. O que também é uma crítica feita por Gamboa (1998) e Barbosa (2007).

Esse cenário nos mostra também o que a literatura afirma em relação à formação do professor na graduação: que a formação contínua é essencial para a constituição da docência na graduação. Conforme Vasconcellos (2005, p.157): “mesmo considerando que essa formação [docência na graduação] não se dá num espaço e tempo únicos, os cursos de pós-graduação são considerados, a

princípio, como os cursos formadores de docentes para o Ensino Superior.” Em relação à essa formação, a referida autora afirma que os cursos *stricto sensu* têm papel preponderante em relação ao magistério no Ensino Superior: “Essa formação [docência universitária] se dá especificamente em cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado e não há diretamente normas estabelecidas para a capacitação didática do docente.” (VASCONCELLOS, 305, p.159).

Da mesma forma que os cursos de pós-graduação são preponderantes na formação do professor universitário, podemos verificar que o mesmo ocorre em relação à formação do pesquisador e, conseqüentemente, na formação do professor de Metodologia de pesquisa, uma vez que os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) são fundamentais, pois o enfoque dado a eles é a pesquisa. Como afirma Veiga (2006, p.88): “Vale salientar que os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores”. Por conseguinte, essa formação em pesquisa irá ser útil para os professores que trabalharem com disciplinas relacionadas a ela na graduação, não obstante a dissociação entre pesquisa e ensino ainda prejudique essa formação:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2006, p.98)

Aqui retomamos um problema em relação à formação do professor do Ensino Superior que também afeta o professor de Metodologia de pesquisa: a falta de uma preparação específica para a atuação nos cursos de graduações e a crença de que a detenção do conhecimento é suficiente para ensinar. Crença essa combatida por diversos estudos na área.

Essa falta de preparação, no caso dos professores consultados, foi atenuada pela experiência que os docentes entrevistados têm no Ensino Superior, no entanto, entre os entrevistados, houve um que relatou que para ensinar basta

saber, logo considera que a formação técnica é suficiente para o exercício da docência:

Eu fiz iniciação científica, monografia, mestrado, doutorado, na verdade acabei aprendendo na marra, né, na prática como se faz, como se deve fazer a pesquisa, então... através também da leitura de livros de metodologia e também da própria prática eu **acabei aprendendo a fazer e como consequência a ensinar como se faz.** (P2)

Essa fala revela o que ainda é consenso entre a maioria, apesar de haver uma preocupação com outros aspectos da formação docente.

Apesar das deficiências relatadas por Pachane (2006), todos os professores relataram a importância da pós-graduação para a docência na disciplina de Metodologia de pesquisa, uma vez que ela contribuiu para a constituição de suas formações enquanto pesquisadores. Eis algumas falas que confirmam o exposto:

[...] nós tivemos no mestrado também uma formação densa em pesquisa, só que nós só conseguimos fazer aquele tipo de trabalho lá no mestrado, com aquele tipo de exigência, porque nós tínhamos a base da graduação. Aí quando eu terminei o mestrado, em seguida eu entro no Doutorado, no doutorado eu tive também duas disciplinas que era a discussão acerca dos projetos de cada um de nós no doutorado, mas a discussão era metodológica, né, era como é que nós tínhamos chegado àquela proposta, àquele caminho metodológico, com que base epistemológica e etc. Então... **eu considero que só na graduação é pouco pra você ministrar num Ensino Superior o curso de Metodologia de Pesquisa.** (P1, grifo nosso)

Evidentemente que naquela época, recém-formado, essa formação não pode ser comparado com a que eu tenho agora, depois, né, um longo caminho traçado, seja no meu mestrado, doutorado, depois de ter orientado trabalhos... (P3)

[...] o desenvolvimento da capacidade e produção para pesquisa é um experiência posterior à graduação, é uma experiência posterior à graduação porque me desenvolveu essa possibilidade vamos dizer assim né, mas na graduação não tinha uma condição favorável pra isso [desenvolvimento da pesquisa]. (P9)

Essas falas também revelam a dissociação que há na universidade do ensino e da pesquisa. Percebemos, com algumas exceções, que a prioridade do ensino durante a graduação foi preponderante, sobretudo pela maioria dos professores terem sido formados em cursos de Licenciatura, conforme abaixo:

Formação	Licenciatura	Bacharelado
	7	4

Quadro 6 - Formação dos professores.

Fonte: Dados da autora

Dos professores entrevistados, 5 tiveram só a formação em licenciatura; dois deles formaram-se bacharéis e os outros 2 cursaram as duas habilitações.

Dentre os professores que cursaram a Licenciatura, chama atenção o fato de eles apontarem como normal não ter uma formação para a pesquisa, como se a formação docente só englobasse questões didáticas. É possível perceber isso com as seguintes falas:

[...] o meu curso de graduação foi uma licenciatura né, então a ênfase recaía, havia uma ênfase na questão do desenvolvimento didático né, pra que o aluno tivesse condição de ser um bom professor, às vezes é a preocupação no curso de graduação né, era essa a preocupação. A pesquisa ficou sempre em segundo plano, então a minha graduação foi essa a realidade. (P9)

[...] na minha graduação em Assis, na Unesp de Assis, na minha graduação na Unesp de Assis o curso era só de licenciatura, não tinha bacharelado e também não se exigia um trabalho de conclusão de curso, que é onde normalmente se exige nas graduações um trabalho de pesquisa monográfico, com características monográficas e tal... (P7)

Não, onde eu fiz a graduação, eu fiz na Unesp em Assis, lá nós não tínhamos as disciplinas metodológicas, nem de é... essas de pesquisa, pesquisa de campo, ligadas à pesquisa, apenas os alunos que estavam envolvidos com o projeto de pesquisa dentro do projeto do professor que tinha complementos disso no dia-a-dia em contato com a orientação, mas é... como disciplina no currículo nós não tínhamos. (P8)

Como os cursos realizados por essas professores objetivam a formação do professor da educação básica, fica claro a crença de que este profissional não precisa ser um pesquisador. Isso apenas ocorre àqueles que se inserem no Ensino Superior e conseqüentemente cursam pós-graduações *lato* e, na maioria da vezes, *stricto sensu*. O que inclusive é uma exigência para o ingresso na docência do Ensino Superior.

Essa não-formação para a pesquisa nos cursos de licenciaturas ocorre pela crença de que o professor de educação básica não precisa ser pesquisador, e aqui vemos a dissociação entre os que pesquisam e os que agem (CANDAU; LELIS, 1995) explicitada no capítulo 3 deste trabalho. Saviani (1991) já criticou isto anteriormente ao afirmar que a própria lei 5540/68 afirma que “O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes a formação de profissionais de nível universitário” e a isso o referido autor complementa: “diferentemente do ensino de 1º e 2º graus que seria um consumidor do saber produzido em nível superior” (SAVIANI, 1991, p.26-27), ou seja, segundo a lei, aos professores do Ensino Superior cabe o desenvolvimento da ciência, enquanto os da educação básica utilizam esse conhecimento em suas aulas.

De acordo com o explicitado no capítulo 3 deste relatório, percebe-se que a práxis como elemento fundamental dentro da profissão docente deve ser buscada. No entanto, essa visão não foi encontrada nos relatos dos professores e alunos entrevistados.

Uma forma de superar essa dicotomia (ensino X pesquisa; teoria X prática) é o investimento em pesquisa também nos cursos de licenciatura, o que é defendido por muitos autores (LUDKE; CRUZ, 2005) (NUNES, 2008) (GHEDIN, 2004) e já vem ocorrendo em algumas instituições de Ensino Superior. A própria mudança nos projetos políticos pedagógicos dos cursos do CLCH da UEL, com exceção ao de Letras, mostra um movimento nesse sentido. Alguns professores entrevistados também relataram a importância da formação em pesquisa também nos cursos de licenciatura e a preocupação com essa questão:

Não dá para ensinar sem pesquisa [...] a licenciatura e o bacharelado tem que ter a mesma preocupação com a pesquisa não pode ser um mais que o outro. Evidentemente que há, muitas vezes, algumas áreas do bacharelado que vão precisar de algumas especializações maiores, mas tudo aquilo que compõe todo um arsenal básico de pesquisa, os dois precisam, não pode estar separado de maneira nenhuma. (P1).

[...] inclusive a preocupação é grande [com a pesquisa] [...] apesar de termos mudado o nosso currículo para que a pessoa se forme licenciada em História ele tem que apresentar uma monografia e essa monografia tem que passar por uma análise de uma banca, não é? Constituída pelo seu orientador e mais outros dois professores. (P3)

[..] essa mudança [melhorar a formação do pesquisador] já vem sendo feita há bastante tempo. Desde a época que eu cursei o

bacharelado, ele era um bacharelado, a gente tinha uma disciplina de metodologia de pesquisa no início, que era metodologia, e no final tinha uma que era de Investigação. Depois que eu me formei mais duas disciplinas acho que foram criadas e hoje nos cursos de licenciatura a mesma coisa está sendo exigida assim como o aparecimento dos TCCs nos cursos de licenciatura. Então, uma mudança nesse sentido ela vem sendo feita, eu acho muito visível. (P4)

[...] a gente [professores do departamento] milita na formação desse professor que ao mesmo não deixa de pesquisar, que o professor que produza conhecimento aonde quer que ele esteja e esse conhecimento claro, deve ser fiscalizado. [...] o curso, melhorou muito porque tinha aquela idéia de que não precisa pesquisar [o aluno da licenciatura], ele se forma e está pronto, agora na reforma curricular, são bem melhores [...] com essa perspectiva de professor pesquisador fica mais forte uma ação e a eleição que eles fazem na formação, por isso que é fortalecido não apenas a docência dos nossos alunos, mas também a volta deles aqui para a nossa especialização e para o mestrado não é... tem outra característica o aluno que fez a pesquisa desde o início e não dissocia a pesquisa do ensino é... eu acho fantástico isso. (P8)

Essas falam refletem essa mudança que, embora lenta, vem ocorrendo nas universidades. Apesar de muitos desses professores serem licenciados e não terem tido em suas formações iniciais a pesquisa, eles têm consciência da importância desta para a formação do professor. Isso é positivo, pois demonstra que dentro da universidade, aqueles que são responsáveis pela a formação do pesquisador, uma vez que ministram disciplinas relacionadas à pesquisa, estão se conscientizando da importância de formar professores pesquisadores.

Essa conscientização, provavelmente, esteja ocorrendo devido a mudanças dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos e a consequente mudança na grade curricular dos mesmos, o que foi explicitado anteriormente.

Algo interessante, constatado por meio das entrevistas, é que quatro do nove professores, mesmo com uma alta titulação acadêmica, quando questionados se a formação havia sido suficiente para ministrar a disciplina de Metodologia de pesquisa, responderam que não; cinco deles consideraram a formação que tiveram suficiente, porém essa inclui o mestrado e doutorado, cursos nos quais predominam a pesquisa e que foram fundamentais para o exercício da docência na disciplina de Metodologia de Pesquisa, como explicitado anteriormente.

Em relação aos professores que avaliaram como insuficiente a formação recebida para ministrar a disciplina, todos disseram que encontraram dificuldades para lecioná-la, dentre os que consideraram a formação suficiente, dois deles relataram que também tiveram dificuldades iniciais, conforme o abaixo:

Quantidade de Professores		Quantidade de Professores	
Formação Suficiente	Dificuldades para ministrar a disciplina	Formação Insuficiente	Dificuldades para ministrar a disciplina
5	2	4	4

Quadro 7 - Avaliação da Formação X Dificuldade em ministrar a disciplina

Fonte: Dados da autora.

As respostas em relação às dificuldades encontradas foram bastante diversas e podem ser visualizadas no Quadro 8:

Respostas	Número de professores
Dificuldades com questões teóricas de Metodologia de Pesquisa	2
As dificuldades e desafios são inerentes ao ato de ensinar.	1
Dificuldade em ministrar pela primeira vez uma disciplina.	1
Condições estruturais	1
Muitos alunos em sala de aula.	1

Quadro 8 - Dificuldades na docência da disciplina.

Fonte: Dados fornecidos pelos professores.

As segunda e terceira respostas foram dadas pelos professores que consideraram a formação suficiente e é possível perceber que as dificuldades não são concernentes especificamente à disciplina de Metodologia de Pesquisa, mas refletem dificuldades presentes na docência: o desafio constante que o professor enfrenta em sua prática docente. Um dos professores especificou que essas

dificuldades residem, sobretudo, no fato dos professores lidarem com demandas diferentes de alunos e com as especificidades do atual estágio em que se encontra a nossa sociedade, como comentamos no capítulo 3 deste trabalho. Sobre essas dificuldades, o professor afirma:

[...] as dificuldades e os desafios eles estão sempre, sempre presentes no ato de ensinar porque as gerações que você ensina são gerações... Eu comecei a dar aula há vinte e quatro anos atrás no Ensino Superior, então, uma coisa é você ensinar, digamos assim, há quinze, vinte anos atrás, é... a disciplina de como realizar a pesquisa, quando você tinha um, uma guia do conhecimento que não estava tão, digamos assim, é... torcida ou até distorcida mesmo, pela confusão entre conhecimento e informação. Hoje você, quando começa a ensinar a metodologia de pesquisa, você se vê dando métodos simples para o aluno que já está com a cabecinha lá com quinze, dezesseis, dezessete, dezoito anos: “mas por que que eu vou aprender essa coisa mais *hard*, mais dura, se informação eu tenho em qualquer lugar?” [...] Eu posso conhecer sozinho, eu não preciso do professor, eu não preciso de ninguém, eu sozinho vou, conheço etc etc. Isso desenvolve de uma capacidade cognitiva, que ela é um desafio para eu ensinar (inint.) o aluno fazer pesquisa hoje. (P1)

Isso constata o que foi comentado no capítulo 3: que as mudanças na formação do professor são imprescindíveis na atual conjuntura da nossa sociedade.

Dentre os professores que consideraram a formação insuficiente para ministrar a disciplina em questão, um apontou dificuldades que recaíam sobre o número de alunos em sala e outro, questões estruturais:

No caso do curso aqui de história, eu me via na disciplina de metodologia dando aula para mais ou menos quarenta alunos na turma da manhã, quarenta alunos na turma da noite, era uma disciplina no último ano [...] acontecia que no último ano o aluno ia pensar no TCC dele, era no início do quarto ano, ele ia pensar no TCC deles, então você se deparava com a seguinte situação, você tinha quarenta alunos de manhã, quarenta alunos à noite [...] então cada aluno vinha com uma demanda muito pessoal do tema, então, não era um tema de grupo. (P7)

[...] tem uma deficiência grande na universidade, que supostamente é para fazer a pesquisa, então uma disciplina de pesquisa os alunos têm que ter tempo... uma coisa básica: aprender a elaborar, aplicar dados... questionário quantitativo ou quando você está fazendo entrevista qualitativa, você tem que ter suporte para gravar, transcrever, analisar esse material; se for pesquisa quantitativa: tabular, rodar esses dados, gerar... e não tem. Então, os alunos tem que aprender a montar um roteiro por exemplo de entrevista, precisa de xerox para poder montar esse roteiro, gravador para poder gravar isso, isso é um problema básico. (P5)

É interessante que as dificuldades relatadas acima não estão diretamente ligadas à formação do professor, porém houve dois docentes que relataram dificuldades que podem ser relacionadas à formação:

Olha, para te ser bem claro, eu percebi que esse pouco tempo de experiência com a disciplinas nessa área, é que eu careço de um, um... elemento técnico vamos dizer assim, procedimentos mais técnicos de encaminhamentos mais burocráticos, vamos dizer assim, agora o que eu percebo nitidamente é que quanto o teórico tem uma fundamentação teórica que autoriza, contribui com os alunos para além do elemento formalístico, vamos dizer assim, né, que eu percebi que existe bastante. (P9)

[...] bastante dificuldade e essa dificuldade era travada naquele momento com livros de metodologia, né, eu achava que era o melhor caminho de estudar metodologia embora eram texto sempre né. Prefiro trabalhar com as normas e as questões teóricas procurar por filosofia, né, então tem um método, a avaliação do método... (P8).

Além dessas dificuldades relatadas, há um problema em relação à disciplina de Metodologia de Pesquisa apontada por alguns professores e constatada pela literatura, o que foi discutido no capítulo 2: o da visão instrumental dada à referida disciplina. Porém, um dado interessante é que, quando inquiridos em relação ao objetivo maior da disciplina, apenas 3 professores responderam que o método de exposição da pesquisa deve ser esse objetivo; como podemos verificar nas seguintes falas:

A finalidade da disciplina é a preparação inicial para o próprio aluno que está desenvolvendo uma pesquisa de graduação, no caso, em primeiro lugar, os conceitos básicos, que organizam ou se estrutura de técnicas e procedimento para a realização de pesquisa. (P3)

Isso [a disciplina de Metodologia de pesquisa] ajuda os alunos não só a saber escrever um trabalho final de curso ou fazer uma monografia ou como fazer a iniciação, mas trabalhar um tema, não basta simplesmente ter uma ideia, você tem que saber como desenvolver porque você precisa de mecanismos, ferramentas e isso me parece que a disciplina de metodologia vai oferecer. (P2)

Formar o aluno com espírito investigativo, a pessoa aprender a ter um raciocínio protótipo, saber formular um problema, recortar um objeto e estabelecer um procedimento metódico para responder esse problema, uma disciplina que tem como objetivo formatar o pensamento. (P5)

Nas respostas dos outros 5 professores, é possível perceber certa preocupação com o método de pesquisa:

A finalidade da disciplina é entender como se produz conhecimento, dentro dessa base na qual o aluno está inserido. Se ele está familiarizado com a finalidade da metodologia de pesquisa e ele então conheça os caminhos pelos quais a ciência na área que ele escolheu está sendo produzida, os caminhos pelos quais estão sendo conversado os resultados da pesquisa ou da ciência da qual ele está escolhendo[...] a finalidade básica é desenvolver uma capacidade cognitiva para o aprendizado não só da ciência que é produzida, mas que ele seja capaz de produzi conhecimento. (P1)

O objetivo é introduzir o aluno à questão da pesquisa histórica, no caso, no meu caso, como sou uma professora de história, a pesquisa é fundamental para a produção do conhecimento histórico, para as conquistas, né, de historiografia mesmo, da produção historiográfica que vai depois ser revertida para os livros didáticos, é a dinâmica do conhecimento científico, né? (P4)

Formar pesquisadores em busca do conhecimento. (P6)

Eu acho a disciplina fundamental porque ela obriga o aluno a transformar os problemas teóricos e historiográficos numa prática, muito pessoal, não é? É ele quem vai construir a historiografia, é ele que vai construir a teoria dele. (P7)

Essas declarações revelam que, direta ou indiretamente, há uma preocupação com o método de pesquisa. Em relação ao P7, percebemos a questão da práxis presente, discutida no capítulo 3 deste trabalho.

Como foi discutido no capítulo 2 deste trabalho, os métodos de exposição dos relatórios de pesquisa e os métodos e pesquisa devem estar em estreita relação para, por meio da práxis, culminar na produção da ciência.

Embora a maioria dos professores revele uma preocupação como método de pesquisa, os relatos dos alunos expostos no início deste capítulo mostram que há uma incoerência nessa questão, pois, apesar de o professor verbalizar como objetivo da disciplina questões relacionadas ao método de pesquisa, constatamos que os alunos expuseram uma carência nessa área e que durante a disciplina prevaleceu o método de exposição do relatório.

Essa contradição se deve a diversos fatores, dentre eles podemos citar: a carga horária da disciplina; o número de alunos em sala; questões estruturais (equipamentos, livros); o fato das principais obras de metodologia de pesquisa privilegiar o método de exposição (o que foi constatado por Barsosa, 2007); a formação dos professores, entre outros. Todos esses itens foram revelados pelos professores, como já mencionamos acima quando comentamos sobre as dificuldades em ministrar a disciplina.

Todos esses problemas precisam ser superados para uma melhor formação do pesquisador. A formação do professor, embora importante, não é suficiente para que a formação daquele seja eficaz.

Além desses fatores supracitados, Gamboa (1998) constatou que um grande entrave para a formação do pesquisador reside no pouco, ou mesmo ausente, aprofundamento das questões filosóficas e epistemológicas da pesquisa. Segundo o autor:

Com relação à formação do pesquisador constatamos, especialmente no depoimento dos orientadores, que as questões filosóficas e epistemológicas da pesquisa são pouco aprofundadas, devido à nula ou reduzida formação filosófica que os alunos, principalmente educadores, tiveram na sua trajetória escolar do 2º grau e da graduação. Não conseguem assimilar conteúdos relacionados com a Teoria do Conhecimento e os fundamentos filosóficos da pesquisa e, às vezes, essas questões fundamentais são substituídas pelas fórmulas e receitas apresentadas nos tradicionais manuais de pesquisa. (GAMBOA, 1998, p.146)

Essa lacuna pode ser constatada também pelos próprios alunos que responderam ao questionário referente à disciplina de Metodologia de pesquisa. Muito embora talvez esses discentes não tenham noção dessas questões, os mesmo relatam que a disciplina deixa a desejar:

Esta disciplina, na minha opinião, é a mais importante do curso, e deveria ser mais rigorosa. É necessário uma metodologia consistente para embasar a pesquisa e a prática, de modo a romper com o senso-comum e produzir, de fato, CIÊNCIA, que é a função da Universidade. .(A 24)

Acredito ser de primeira importância a disciplina mas observamos um mau preparo ou até mesmo má vontade dos professores com relação a ela, tendo sido dada de maneira muito superficial. (A 15)

Parecia-me que nem mesmo alguns professores tinham idéia de como aplicar a matéria.(A 25)

Dessa forma, respaldando-se nos diversos fatores acima citados, constata-se que há uma predominância da terceira modalidade proposta por Salomon (2004), citada no capítulo segundo deste trabalho: “Metodologia de pesquisa ou Métodos e Técnicas de Pesquisa”, ou seja, disciplinas relacionadas à pesquisa ainda visam, de maneira predominante, ao fornecimento de teorias e

técnicas de pesquisa. Isto é preocupante, uma vez que a formação do aluno enquanto pesquisador fica comprometida. Em se tratando da realidade pesquisada, na qual todos os cursos cujos professores foram entrevistados são de Licenciatura, fica evidente que a formação do professor enquanto pesquisador é deficiente.

Os professores apontaram também como preocupante a dissociação da disciplina de metodologia com as outras e a necessidade de um trabalho mais integrado:

[...] na visão deles [alunos], estão cansados de teorias, querem uma coisa mais aplicada, ter fundamentação para usar técnicas de pesquisa, mas por outro lado também fica essa ideia de que tudo que vai ser aprendido vai ser aplicado no artigo, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), quem não vai fazer o TCC, quem faz licenciatura, por exemplo, vai fazer um relatório de estágio com uma outra formação. A pessoa vê isso como um trabalho extra e aqui o que o curso tenta fazer é limitar o nome da disciplina, né, que não é mais Metodologia de Pesquisa, é Ensino e Pesquisa, para tentar limitar esse tipo de decepção que acaba ocorrendo. (P5)

Me parece fundamental [a disciplina de Metodologia de Pesquisa] porque isso ajuda os alunos não só a saber escrever um trabalho de final de curso ou fazer uma monografia ou como fazer a iniciação, mas trabalhar um tema, não basta simplesmente ter uma idéia, você tem que se saber como desenvolver porque você precisa de mecanismos, ferramentas e isso me parece que a disciplina de metodologia que vai oferecer, as outras disciplinas, em geral, os professores não estão preocupados em dizer como que se deve fazer o trabalho, qual o percurso, como que chega aos resultados finais e nada disso, é... a disciplina de metodologia tem essa função de formar. (P2).

Ante o exposto, percebemos que, apesar de haver uma maior valorização da pesquisa no Ensino Superior, a falta de preparo específico para a docência na formação do professor e outras condições de trabalho necessárias para essa atividade ainda são entraves para uma melhor formação de pesquisadores na graduação. Conseqüentemente, os próprios alunos percebem essa deficiência.

A falta de formação inicial para a docência no Ensino Superior e especificamente para a docência em disciplinas relacionadas à pesquisa faz com que os professores aprimorem-se e aprendam com a prática, ou com o exercício da docência na disciplina como revelou um professor:

A oportunidade de dar a disciplina de Metodologia para mim era um desafio, porque a disciplina estava exatamente ligada ao desenvolvimento do TCC, e aí eu confesso que apesar de toda essa formação na área de Teoria, essa experiência na área de Teoria para mim foi uma descoberta muito grande [...] de tal forma que eu comecei a entender o porquê daqueles tópicos do projeto de pesquisa. Mesmos quando eu desenvolvi isso na minha iniciação científica, mesmo no projeto do mestrado, no projeto do doutorado, nunca ficou tão claro para mim aqueles tópicos senão no momento em que eu fui chamado a dar a disciplina de metodologia, você se ver obrigado a dar a disciplina de metodologia exige de você um outro tipo de reflexão. (P7)

Essa construção da identidade profissional docente em um processo que envolve vários espaços e tempos de formação é comentada por Isaia (2006, p.72):

Pode-se, também, compreender que a identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor. Ao longo da carreira, os professores vão se formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão

De acordo com o que discutimos neste trabalho e pelo exposto, podemos inferir que a prática docente nunca está acabada, a formação desse profissional não termina com a finalização da graduação, do mestrado ou do doutorado. Geralmente, professores de Ensino Superior que enfrentam dificuldades e dilemas precisam ultrapassá-los sozinhos, pois, na maioria das vezes, o mesmo não teve uma formação inicial a contento e, além disso, a formação continuada é muito solitária, na medida em que cada professor, individualmente, busca em livros, em cursos de aperfeiçoamento, palestras e outros, respostas que possam auxiliá-los em seus problemas e suas angústias, quando muito trocam informações com os pares. Apesar de importantes, essas ações nem sempre são eficazes, daí a importância de programas de formação docente nas universidades. Em relação à UEL, universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, é importante salientar que ela não possui programas voltados para a formação contínua dos professores

Em relação a essa formação, Patrício (1994, p.43) afirma:

A formação contínua dos professores é uma exigência do mundo moderno. Ela não é um luxo de professores mais curiosos, mais insatisfeitos ou mais ambiciosos, mas parte essencial do processo normal da formação de um professor. A formação contínua é hoje, na verdade, a continuação natural de formação inicial – a segunda etapa, e a etapa mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor.

Esse autor considera a formação contínua essencial na formação de um professor, podemos afirmar que ela é mais determinante ainda para os professores do Ensino Superior, uma vez que os mesmos não têm uma formação inicial para o exercício de sua profissão e aqueles que recebem formação para a docência, em cursos de licenciatura, não a recebem para esse nível de ensino, como afirma Isaia (2006, p.65):

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se a formação de professores da educação básica, enquanto os de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação.

Nesse contexto, a formação do professor acaba ocorrendo em sua formação contínua que tem papel crucial na constituição do professor do Ensino Superior.

O exposto até o presente momento deixa claro que muitas questões contribuem para uma má formação do pesquisador e conseqüentemente do futuro professor que será responsável pela formação de pesquisadores. Algumas mudanças no sentido de melhorar essa formação são apontadas pelos professores, como podemos visualizar no Quadro 9:

Repostas	Número de professores
Redução do número de alunos por turma/professor	3
Melhoras na estrutura física (bibliotecas, laboratórios, equipamentos)	2
Integração da disciplina de Metodologia de pesquisa com outras do curso	2
Formação de bons professores de Metodologia de pesquisa	1
Dar mais importância à disciplina	1
Mudar a visão que o aluno traz de ensino da educação básica	1
Melhorar o currículo	1

Quadro 9 - Aspectos a serem melhorados dentro da formação do pesquisador.

Fonte: Dados fornecidos pelos professores.

Em relação aos dois primeiros itens citados podemos observar que se trata de aspectos que não estão diretamente relacionados à formação do professor, mas a questões estruturais.

Em relação ao primeiro item, é importante salientar que os professores expuseram a dificuldade em orientar *pari passu* os alunos no desenvolvimento de suas pesquisas, uma vez que o grande número de alunos sob responsabilidade de um professor dificulta esse trabalho, o que é agravado pela complexidade do desenvolvimento de uma pesquisa. Como podemos constatar com as seguintes falas:

o que também não podem ser turmas grandes demais, porque como é que você vai tá ensinando pesquisa para turmas enormes, de oitenta alunos, setenta alunos, porque aí você não tem tempo de parar e de dar atendimentos mais específicos e particulares, individualizados, e na atualidade não deixa de ser essencial também uma infra-estrutura, ou seja, é preciso que tenha laboratório, é preciso que tenha computador, é preciso que haja pessoas que saibam manusear os programas de computador, ensinar os alunos a fazer aquele tipo de trabalho, etc. (P1)

havia quarenta temas da manhã e quarenta da noite, você teria que dar conta dos problemas mais gerais da metodologia que não são problemas, e essa é uma outra questão fundamental. (P7)

Esse problema é prejudicado pela falta de integração da disciplina de Metodologia de pesquisa com outras do curso (terceiro item), o que nos obriga a retomar a questão de a disciplina de Metodologia de pesquisa ser, em muitos casos, o único espaço para a formação do pesquisados, o que foi discutido no segundo capítulo desta dissertação.

Esse cenário nos mostra fortes indícios da formação deficiente do pesquisador na graduação. O que foi relatado pelos professores corrobora o que é exposto por Delarosa (2000): que não se tem dado o devido valor à disciplina de Metodologia, conseqüentemente à pesquisa. Segundo Delarosa (2000, p.96):

Na universidade brasileira, ainda não se desenvolveu a pesquisa como essência da atividade universitária, com exceção de algumas universidades de maior expressão no país. Por conta disso, muitas delas dedicaram-se apenas ao ensino, com repasse de conhecimento, muitas vezes já ultrapassado.

Ainda impera uma cultura dentro da universidade que considera que os cursos de graduação têm como objetivo a formação de profissionais e não de pesquisadores. Essa visão é resquício do modelo napoleônico de ensino, presente em grande parte das universidades brasileiras. Tal modelo, de segundo Castanho (2000): é o “modelo da burguesia revolucionária francesa, que defendia abrir a universidade para as necessidades da sociedade, para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopedista” (CASTANHO, 2000 apud VASCONCELLO, 2005, p.99).

Por conseguinte, as universidades privilegiam o ensino e os cursos de graduação são vistos como instrumentais para futuros profissionais. A falta de integração da disciplina de Metodologia com outras, relatada pelos professores, é uma das conseqüências dessa visão e é comentada por Delarosa (2000, p.96): “Chegou-se a criar uma cultura universitária, em que o acadêmico pensa que **uma coisa são as matérias ‘que interessam’, outra coisa é a metodologia científica.**” (grifo nosso). Essas matérias “que interessam” teriam o papel instrumentalizar o aluno para o futuro exercício da profissão, daí a sua maior importância; já a disciplina de Metodologia de pesquisa o respaldaria na execução do TCC, uma obrigação formal para a conclusão do curso, figurando assim como um apêndice dentro do curso de graduação. O relato de um professor demonstra essa questão:

As outras disciplinas, em geral, o professores não estão preocupados em dizer como se deve fazer o trabalho, qual o percurso, como que chega aos resultados finais [da pesquisa], nada disso, a disciplina de Metodologia que tem a função de formar o pesquisador. (P2)

O item cinco “Dar mais importância à disciplina”, revelado como necessário para a melhor formação do pesquisador por um professor, demonstra que essa cultura de ver a disciplina como “menor”, “uma disciplina à parte, instrumental” ainda está presente dentro das instituições. Juntando a ela a falta de integração com as outras, o problema torna-se ainda maior, pois revela que de fato a disciplina tem servido para auxiliar o aluno na execução do TCC, uma exigência formal para a conclusão do curso. No caso dos cursos de Licenciatura, cujos professores foram entrevistados, observamos que a formação do professor pesquisador ainda está longe da nossa realidade.

O quarto item exposto na tabela 9: “Formação de bons professores de metodologia de pesquisa”, apontado como necessário para melhorar a formação do pesquisador na graduação, foi comentado por apenas um professor. Isso reflete, na verdade, o problema apontado sobre a falta de formação formalizada do professor do Ensino Superior. Ora, se aquele que detém o conhecimento automaticamente sabe ensinar, aquele que sabe pesquisar consequentemente saberá ensinar como pesquisar. Como todos os professores são doutores e, portanto, já desenvolveram pesquisa e sabem como pesquisar, infere-se daí a crença desses docentes de que o problema da formação deficitária do pesquisador na graduação não se encontra na formação do professor, mas em outros problemas. Essa realidade reflete a visão da falta de compreensão dos docentes e instituição sobre a necessidade de uma preparação específica para o desempenho da docência do Ensino Superior (ISAIA, 2003; 2006)

Diante do exposto, fica claro que a formação do docente de Metodologia de pesquisa passa pelos mesmos entraves daqueles inerentes à formação do docente do Ensino Superior e também aos presentes na formação do pesquisador, o que a torna mais complexa.

Da análise de nossos dados podemos destacar alguns aspectos que nos pareceram relevantes quando tentamos identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Metodologia de Pesquisa, a saber:

- Em geral os problemas enfrentados pelo professor de Metodologia de pesquisa são semelhantes aos do professor do Ensino Superior, como por exemplo, a falta de preparo específico para atuar neste nível de ensino e a crença de que a detenção do conhecimento é suficiente para ensinar;
- Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm papel essencial na formação desse profissional, uma vez que privilegiam a pesquisa e seu aprendizado;
- A dicotomia comumente encontrada entre ensino e pesquisa nas instituições universitárias agrava os problemas nesta área;
- A dissociação da disciplina de metodologia de pesquisa de outras dos currículos dificulta um trabalho integrado de formação do pesquisador;
- A prevalência de uma visão instrumental da disciplina privilegia procedimentos e técnicas em detrimento da valorização das questões epistemológicas;
- O ensino de métodos de exposição ou de elaboração de relatórios de pesquisa prevalece sobre o ensino de métodos de pesquisa na formação do pesquisador na graduação;
- O grande número de alunos em sala de aula, uma vez que a complexidade da atividade de pesquisa exige um acompanhamento individualizado, dificulta o desenvolvimentos de um bom trabalho;
- A falta de formação inicial para a docência e para o ensino de pesquisa propriamente dita leva ao aprendizado na prática, ou seja, no exercício mesmo da docência da disciplina;

Por meio destas constatações, pressupomos que a formação do pesquisador na graduação ainda precisa de muitos esforços e mudanças para que ela configure-se de maneira satisfatória e atenda à demanda desta atividade dentro de nossa atual sociedade.

Uma reestruturação mais efetiva dos currículos; integração entre as disciplinas; melhores condições físicas e materiais nas universidades e uma preocupação com a formação inicial e continuada do professor do Ensino Superior são aspectos a serem melhorados para que a formação do pesquisador e a

conseqüente formação do professor de disciplinas relacionadas à pesquisa concretize-se de forma eficiente dentro das universidades brasileiras.

Diante do exposto acima, podemos considerar que a formação do professor pesquisador, tão recomendada na literatura pedagógica, encontra ainda muitos desafios e dificuldades para se constituir de maneira satisfatória em nossa realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou dois pontos nevrálgicos da educação superior: a formação do docente desse nível de ensino e a pesquisa na graduação. Ambos os campos, apesar dos avanços em pesquisas, ainda carecem de trabalhos que os abordem devido às suas abrangências e complexidades.

Os estudos ainda escassos sobre a formação do docente do Ensino Superior bem como o maior destaque que a pesquisa vem ocupando neste cenário justifica este estudo na medida em que mostra indícios dos problemas encontrados e traz algumas reflexões acerca do assunto, além de descrever os desafios dos professores dentro da realidade pesquisada, cujas características assemelham-se à realidade de outras instituições.

As respostas encontradas durante o estudo foram ao encontro do problema levantado: Que aspectos podem ser problematizados na discussão e análise da formação do professor de Metodologia de pesquisa? Os relatos e depoimentos dos docentes consultados trouxeram-nos diversos indícios dos entraves e desafios em sua formação inicial e contínua e também reflexões a respeito das possibilidades de superar esses problemas.

Podemos considerar que os questionamentos levantados no início desta pesquisa: Em que medida a formação inicial do professor é suficiente para ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa? Em que medida a formação contínua é importante para a docência nessa disciplina? Quais são os desafios enfrentados pelo professor de Metodologia de pesquisa em sua prática docente? foram respondidos e, conseqüentemente, os objetivos, alcançados.

O objetivo geral da pesquisa: discutir e analisar elementos relativos à formação do professor de Metodologia de Pesquisa na graduação foi alcançado, uma vez que o estudo traz reflexões acerca dos maiores problemas relativos à formação do professor dessa disciplina na visão os professores consultados.

Para alcançar este objetivo maior, traçamos alguns específicos com base nos questionamentos iniciais: identificar aspectos da formação do professor de Metodologia de pesquisa na graduação na perspectiva de professores da disciplina; discutir e analisar os aspectos relevantes encontrados na coleta de dados relativos à formação do professor de Metodologia de pesquisa; pontuar a respeito de

possibilidades de aprimoramento na formação do professor de Metodologia de pesquisa.

Fazendo um balanço da pesquisa realizada, acreditamos que atingimos o primeiro objetivo específico proposto, pois por meio dos questionários conseguimos a identificação de elementos importantes relativos à formação dos docentes que ministram a disciplina de Metodologia de Pesquisa.

A partir dos elementos fornecidos pelos professores, pudemos discutir e analisar o que de mais importante foi levantado durante as entrevistas, atingindo assim o segundo objetivo proposto. Evidentemente que outros elementos dentro dessa temática ainda podem e devem ser explorados, mas analisamos, aqueles apontados pelos professores dentro da nossa realidade pesquisada.

O terceiro objetivo: pontuar a respeito de possibilidades de aprimoramento na formação do professor de Metodologia de pesquisa foi atingido na medida em que trouxemos reflexões sobre esse aprimoramento com base nos dados fornecidos pelos professores. Algumas dessas sugestões foram feitas diretamente pelos docentes, outras foram pontuadas por nós com base nos problemas levantados pelos professores.

Sabemos que para lecionar no Ensino Superior é desejável a formação em cursos de pós-graduação, prioritariamente os *scritto sensu*, uma vez que disciplinas relativas à pesquisa figuram nesse nível de ensino, a docência nessa atividade também tem como exigência mínima apenas um curso de especialização. Por isso, a maioria das questões apontadas pelos professores na entrevistas é semelhante ao encontrado na literatura concernente à docência em cursos de graduação.

Um exemplo da constatação feita no parágrafo anterior é a própria falta de formação para atuar nesse nível de ensino. Como ela não existe, os professores precisam buscar conhecimento após a sua formação na graduação; os docentes foram unânimes em dizer que os cursos e os conhecimentos adquiridos durante o mestrado e o doutorado foram cruciais para lecionar a disciplina de Metodologia de Pesquisa.

Também verificamos que a crença de quem sabe, sabe ensinar, ainda bastante presente entre os professores do Ensino Superior, foi apontada pelos professores entrevistados, eles acreditam que a formação em pesquisa, conseguida nos cursos *stricto sensu*, os respaldam na docência em disciplinas relacionadas à

pesquisa, uma vez que aprendem a pesquisar e, portanto sabem ensinar como se pesquisa. A importância de dominar o conteúdo é um ponto fundamental dentro da docência, porém sabemos que só isso não é suficiente para o desenvolvimento de um bom trabalho e a importância da formação pedagógica não pode ser relegada a segundo plano.

A falta de integração entre as disciplinas foi outro aspecto apontado pelos professores. A Metodologia de Pesquisa, por ser uma disciplina que tem o papel de auxiliar na formação do pesquisador, deveria estar bastante integrada às outras, pois os conhecimentos teóricos e epistemológicos, referentes a cada área, são adquiridos em praticamente todas as disciplinas. Porém, as grades curriculares são tão estanques, que muitas vezes o aluno não tem essa percepção; o professor, devido a essa estrutura engessada, também não consegue muitas vezes mostrar isso ao aluno. Por conseguinte, a integração, apontada por diversos professores como necessária, ainda não ocorre de fato. No entanto, sabemos que esse problema incide sobre a educação dentro de qualquer nível de ensino e é um dos grandes problemas a ser superado no cenário educacional brasileiro atual.

Outra questão apontada, que permeia a docência na graduação de forma geral é a dificuldade em ensinar gerações diferentes. Diante das inúmeras e rápidas mudanças dentro da atual sociedade, é natural que isso se torne um desafio ao professor, que muitas vezes não sabe como lidar com essa questão. No entanto, é consenso que a educação bancária, tão combatida por Paulo Freire, não se sustenta mais. Todavia, o encaminhamento de como gerenciar esta questão ainda é um grande desafio a todos os docentes.

Uma última ponderação em relação à formação do docente do ensino de Metodologia de Pesquisa assemelhar-se ao do professor de nível superior é a solidão pedagógica (ISAIA, 2003). Verificamos que os professores, devido aos problemas constatados até agora e outros, têm muitos desafios na docência. No entanto, muitas vezes os mesmo não sabem como lidar com essas questões e sanar esses problemas. Dessa forma, muitos buscam, individualmente, respostas para os entraves encontrados, uma vez que programas que privilegiem a formação pedagógica do professor universitário não existe na realidade pesquisada, o que é freqüente dentro das Instituições de Ensino Superior.

Problemas específicos, referentes à disciplina de Metodologia de Pesquisa, também foram apontados durante a pesquisa. A prevalência do ensino do

método de exposição do relatório da pesquisa em detrimento do ensino de métodos de pesquisa foi assinalada, principalmente, pelos alunos; o que demonstra que a preocupação com o rigor formal dos trabalhos ainda é destaque dentro da disciplina. Não obstante alguns professores apontarem como essencial o método de pesquisa, podemos verificar, por meio dos relatos dos discentes, que de fato ele não é privilegiado. Essa é uma questão bastante discutida dentro da literatura e há um consenso da necessidade da integração do método de pesquisa e do método de exposição, uma vez que ambos são faces de uma mesma moeda.

A dissociação entre ensino e pesquisa também é um grande entrave dentro das universidades atualmente. Tais atividades, que deveriam estar integradas, com bem aponta a (LDBN Nº 9394 de 20/12/1996), não o são. O ensino ainda prevalece sobre a pesquisa, que dentro da graduação fica praticamente restrita à elaboração do TCC e às iniciações científicas, o que sabemos ser privilégio de poucos alunos. Assim, a formação do pesquisador na graduação é deficitária e tal formação agrava-se quando pensamos nos cursos de licenciatura, que por terem a função de formar professores, privilegiam aspectos relativos ao ensino. Por conseguinte, os professores acabam tendo uma formação em pesquisa muito aquém da desejada. Em alguns cursos de licenciatura inexistem a exigência de TCC e disciplina relacionadas à pesquisa; o que ocorre dentro da realidade pesquisado no curso de Licenciatura em Letras. Como os cursos de licenciatura formam professores da educação básica, percebemos a não importância dada a pesquisa quando se pensa no professor desse nível de ensino.

Sabemos que a formação de um pesquisador, no sentido *stricto* do termo não é objetivo de um curso de graduação, porém uma formação mínima em pesquisa é necessária e papel da Universidade.

Verificamos, com base nas constatações anteriores, que uma formação mínima em pesquisa dentro dos próprios cursos de pós-graduação ainda está longe do recomendável, por conseguinte, a formação do professor de Metodologia de Pesquisa também é deficitária.

Diante dessa realidade, os currículos e as condições dentro das universidades devem estar alinhados para uma melhor formação do pesquisador. Questões estruturais, como a redução de alunos em sala de aula, uma vez que a complexidade da atividade de pesquisa exige um acompanhamento individualizado; laboratórios bem equipados; bibliotecas com um bom acervo e outros precisam ser

revistas e priorizadas dentro das instituições, pois só um corpo docente qualificado, se houver não houver uma boa estrutura física e de trabalho, é insuficiente para formar um bom pesquisador.

Currículos que de fatos integrem a pesquisa com o ensino também é um ponto que precisa ser destacado. A simples existência de disciplinas relativas à pesquisa nos currículos não garante a boa formação de um pesquisador se essas não estiverem integradas com as outras. Mas para que isso ocorra, há a necessidade de uma integração entre os próprios professores.

A importância da pesquisa dentro do atual cenário mundial é incontestável, no entanto, a educação ainda não responde à altura as demandas dessa importância. O espírito investigativo deve ser aguçado desde cedo, a pesquisa é atividade que deveria estar presente desde a educação básica. Já é consenso que uma educação na qual o professor é o detentor do conhecimento e transmite-o ao aluno, uma *tábula rasa*, não se sustenta mais. Não se trata de exigir uma pesquisa, no sentido *stricto* aos alunos desse nível de ensino, mas incutir nele a necessidade da busca de respostas aos questionamentos. No entanto, como isso não ocorre e o aluno chega ao curso de graduação acostumado a não questionar e ter respostas prontas, o desenvolvimento de uma pesquisa torna-se ainda mais difícil.

Dessa forma, necessário se faz promover muitas transformações na educação básica e na formação do pesquisador dentro da graduação, pois como bem sinalizou Demo (2004), ensino e pesquisa, futuramente, se confundirão e isso só será possível se mudarmos a formação dos atuais pesquisadores que serão professores. Por conseguinte, é necessário dar mais importância à formação daquele que será responsável pela formação do pesquisador, uma vez que este tem um papel decisivo dentro deste contexto e de fato colocarmos a pesquisa no mesmo patamar do ensino dentro da universidade brasileira.

A realização desta pesquisa trouxe-nos reflexões importantes sobre a docência no Ensino Superior e especificamente sobre a disciplina de Metodologia de Pesquisa. Foi possível perceber que os problemas relativos a formação deficitária de pesquisadores vai muito além da “capacitação” do corpo docente, o que é tão exigido em concursos públicos e desejável para o ingresso dentro do Ensino

Superior privado¹². Esses problemas atingem questões que vão muito além da sala de aula e o professor não consegue ou não tem meios para solucioná-los sozinho.

Essa constatação, no entanto, não isenta o professor de responsabilidades, pelo contrário, é necessário que ele tenha maior esmero, dedicação, esforço, trabalho..., pois ele precisa, de certa forma, “driblar” os problemas que fogem da sua alçada, para conseguir formar um bom pesquisador. Por conseguinte, aperfeiçoar a formação do professor não é panaceia, mas um ponto essencial para melhorar a formação de pesquisadores dentro da graduação e consequentemente contribuir para um melhor ensino.

Como toda pesquisa, o presente trabalho buscou resposta a um questionamento específico dentro de um tema mais abrangente, a formação do docente do Ensino Superior. Para responder ao questionamento fizemos um recorte, o que torna os resultados relativos, e caso possam ser generalizados, devem ocorrer com parcimônia e dentro de contextos parecidos ao estudado.

Não podemos deixar de apontar o grande aprendizado que esta investigação nos trouxe tanto como estudante de pós-graduação, como para o nosso trabalho de professora e pesquisadora e reconhecemos ainda, as possíveis limitações que o presente estudo pode apresentar, sejam elas frutos das decisões no próprio encaminhamento da pesquisa no contexto estudado ou ainda fruto de carências de nossa própria formação e iniciação na carreira docente no Ensino Superior.

Como professora da disciplina Metodologia de Pesquisa na graduação e enfrentando, muitas vezes, as mesmas dificuldades aqui evidenciadas, acreditamos que estudos que explorem a formação do professor de Ensino Superior e especificamente do professor de Metodologia de Pesquisa ou ainda, que tratem o tema da pesquisa em contextos diversos ao realizado neste trabalho não só são aconselháveis, como necessários, para que possamos de fato contribuir com a produção de conhecimento nesta área, tendo em vista sempre trabalhar para a concretização de objetivos educacionais.

¹² Este termo aparece entre aspas porque a capacitação entendida dentro das universidades, cursos de mestrado e doutorado, nem sempre implicam um professor bem capacitado, pensando na complexidade da atividade docente, uma vez que a mesma vai além dos conhecimentos técnicos e de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M.A. et al. **Para conhecer a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ALVES, G.L. **O pensamento burguês no seminário de Olinda (1800-1836)**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001.
- AMARAL, A.L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de Ensino Superior. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ANASTASIOU, L.G.C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BARBOSA, S.M. **A formação do pesquisador na graduação: análise das principais obras de metodologia do trabalho científico**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BERBEL, N.A.N. A questão da identidade. In: _____ **Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.
- BOLZAN, D.V.P.; ISAIA, S.M.A. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentido da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, jan./abr. 2010, p.13-26. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3422&dd99=pdf> Acesso em: 08 mar. 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução do Ensino Superior: Graduação 1980-1998**. Brasília: O instituto, 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf> Acesso em: 06 ago. 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse censo Ensino Superior 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>> Acesso em: 23 mar. 2009
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001** (.Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> . Acesso em: 13 dez. 2009.
- CANDAU, V.M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educação. In:

- CANDAU (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7.ed. Petrópolis: Vozes: 1995.
- CASTANHO, E.M. Pesquisa em pedagogia universitária. In: Cunha, M.I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.
- CERVO, A.L; BERVIAN, P.A; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHAMLIAN, H, C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.41-64, mar. 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2009.
- COSTA, J.C. **August Comte e as origens do positivismo**: origens da filosofia e da política de August Comte. São Paulo: Nacional, 1959.
- CUNHA, L.A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?. In: TRINDADE, H. (Org). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no Ensino Superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M.O. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Porto Ed., 2003.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermans. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- DELAROSA, A.A. Pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI. J.C. **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- DURAND, M; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p.37-62, maio/ago. 2005.
- ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: Cunha, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONTANA, M.I. **A prática de pesquisa**: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- GALUCH, M.T. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. 1996. 147f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia de um mundo globalizado. In: LOMBARDI, J.C. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/466/467>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

GAMBOA, S.S. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**, 2010. (Mimeografado)

GUERRA, D.M.G. **Redes sociais de migração como crítica social às políticas públicas: estudos de casos em Fortaleza**. 2007. 127p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e na formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.7, p. 57-76, 2004.

GIROUX, H, A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artedmed. 1997. p.157-164.

IBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____ (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISAIA, S.M.A. Formação do professor do Ensino Superior: tramas e tessituras. In: MOROSINO, M.C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ISAIA, S.M.A. Desafio à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

LELIS, I. **O magistério de Ensino Superior**: notas sobre as condições de exercícios da profissão. Programa de pós-graduação, abr. 2006, Recife. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=39645>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASSETTO, M.T. O professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (Org.) **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n.2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum> .> Acesso em: 12 jan. 2010.

MINAYO, M.C; SANCHES. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 9, n.3, p.239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 16. jul. 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOROSINI, M. C; MORISINI, L.. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2009.

NUNES, D, R, P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.97-107, jan/abr. 2008.

PACHNE, G.G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PATRÍCIO, M.F. **A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo**. Lisboa: Texto Editora, 1994.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, S.G. **Saberes docentes e história: reflexões sobre ensino e formação de professores**. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

RIBEIRO JUNIOR, J. **O que é positivismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SALOMON, D.V. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. A formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para formação de professores. In: SEVERINO, A.J.;FAZENDA, I. C.A. **Formação docente: rupturas e possibilidades** (Org.). Campinas: Papirus, 2002.

SAVIANI, M D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p.103-114.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELLOS, M.M.M. **Desafios da formação do docente universitário.** 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da praxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A.. **Docência universitária na educação superior.** In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VOLTAIRE, F. **Cartas inglesas; tratado da metafísica; dicionário filosófico; o filósofo ignorante.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE B

Questões da entrevista

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Durante a sua formação acadêmica você teve estudos relativos à formação do pesquisador? Explícite. Você considera essa formação suficiente para ministrar a disciplina de Metodologia de pesquisa na graduação? Por quê?

- 2) Você encontra dificuldades/desafios ao ministrar essa disciplina? Quais? Por quê?

- 3) Em sua opinião, qual é a finalidade da disciplina de Metodologia de Pesquisa? Você acredita que com o trabalho desenvolvido essa finalidade é alcançada?

- 4) O que você considera necessário (seja em relação à formação docente ou em relação à própria estrutura e organização da disciplina ou outra questão) para que o trabalho em metodologia de pesquisa seja mais bem desenvolvido e aprimorado na graduação?

APÊNDICE C

Questionário respondido pelos professores

QUESTIONÁRIO**INFORMAÇÕES GERAIS**

Idade:

 Menos de 30 anos 31-35 anos 36-40 anos 41 ou mais anosSexo: feminino Masculino

DEPARTAMENTO: _____

ÁREA (prioritária de atuação): _____

DISCIPLINA/S: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: _____

NA UEL: _____

REGIME DE TRABALHO: _____ HORAS

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA?

sim não **FORMAÇÃO****FORMAÇÃO INICIAL:**

Graduação em: _____

Bacharelado Licenciatura

Pós-graduação lato sensu/ ano de conclusão: _____

Área: _____

MESTRADO/ ano de conclusão: _____

Área: _____

DOUTORADO/ ano de conclusão: _____

Área: _____

APÊNDICE D

Termo de consentimento da entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

A pesquisa com o título provisório: “A formação do professor de Metodologia de Pesquisa”, vinculada ao projeto: DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO E ANÁLISE, tem como objetivo: Identificar elementos para análise e discussão relativos à formação e do professor de Metodologia de pesquisa na graduação

Para tanto, é muito importante que sejam realizadas entrevistas com professores do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina que ministram a disciplina de Metodologia de Pesquisa e correlatas, com o objetivo de colher subsídios para analisar questões relativas à formação desse profissional.

Os pesquisadores comprometem-se em manter total anonimato em relação aos dados dos professores, assim como asseguram o direito do entrevistado de, a qualquer momento, retirarem seu consentimento para uso de dados.

Ao mesmo tempo, solicitam sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em / / 2009

Eloá Souza Wirgues

Tel.:(43)33220793

e-mail:eloasw@hotmail.com

Concordo em colaborar com a Pesquisa, nos termos acima.

Nome: _____

Assinatura: _____