

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**PEDAGOGIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO
ENTRE PESQUISA E ENSINO EM UMA IES PARTICULAR EM
BOA VISTA-RR**

Francisca Araújo Pereira

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, julho de 2017



FRANCISCA ARAÚJO PEREIRA

**PEDAGOGIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO
ENTRE PESQUISA E ENSINO EM UMA IES PARTICULAR EM
BOA VISTA-RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador(a): Profa. Dr^a. ALESSANDRA PETERNELLA

BOA VISTA -RR

JULHO-2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P436p Pereira, Francisca Araújo.
Pedagogia : uma investigação sobre a articulação entre pesquisa e ensino em uma IES particular em Boa Vista-RR / Francisca Araújo Pereira ; orientadora, Alessandra Peternella. – 2017.
113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação, Boa Vista, 2017.

1. Pedagogia – Pesquisa e ensino. 2. Instituição de Ensino Superior.
I. Peternella, Alessandra, orient. II. Título.

CDD. – 22. ed. 371.098114

Elaborado por Fellipe Borges de Oliveira
CRB-11/1000

FRANCISCA ARAÚJO PEREIRA

**PEDAGOGIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE
PESQUISA E ENSINO EM UMA IES PARTICULAR EM BOA VISTA-RR**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Alessandra Peternella - UERR - Roraima (Orientadora).

Profa. Dr^a. Ivete Souza da Silva - UFRR - Roraima

Prof. Dr. Jaci Lima da Silva - IFRR - Roraima

BOA VISTA - RR, 31 DE JULHO DE 2017

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar como se articula a pesquisa e o ensino presente na Proposta Pedagógica de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista-RR. O objeto em questão foi elencando a partir das inquietações, oriundo empiricamente, da autora professora-formadora no curso pesquisado e da atuação como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal. O estudo em questão torna-se necessário diante das dificuldades que o pedagogo enfrenta na efetivação de sua prática docente, articulando-se com o esvaziamento teórico-prático de sua formação, que são reflexos das formações que as IES estão oferecendo nas últimas décadas aliadas à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Para nortear a investigação definimos o seguinte problema: como se articula pesquisa e ensino na formação do pedagogo em um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista -RR? A pesquisa tem por objetivos específicos: discutir sobre o ensino e a pesquisa na formação do licenciado em pedagogia; apontar como o ensino e a pesquisa articulam-se no processo formativo no curso de pedagogia de uma IES em Boa Vista-RR; analisar na proposta pedagógica do curso, nos planos de ensino das disciplinas selecionadas e nos Trabalhos de Conclusão de Curso de um curso de licenciatura em pedagogia presencial de pedagogia em Boa Vista - RR a concepção epistemológica que fundamenta o ensino e a pesquisa. A pesquisa é de cunho teórico e classifica-se como bibliográfica e documental. Os dados foram coletados e analisados à luz do materialismo histórico-dialético, por ser um modelo metodológico, que busca contemplar o objeto em sua historicidade e dinâmica. Para a realização da pesquisa utilizamos algumas categorias de análises; por categorias metodológicas utilizamos as seguintes: Homem; Trabalho, Totalidade, Contradição; Práxis e Dialética; por categorias de conteúdos: formação de pedagogo; concepção de ensino; concepção de pesquisa; concepção de conhecimento. Como fonte de dados tivemos o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial de Boa Vista - RR; os planos de ensino das disciplinas de Pesquisa e Prática em Educação (PPE), o Manual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e seis monografias - Trabalhos de Conclusão de Curso - da IES. Percebemos que na proposta pedagógica analisada existe a articulação entre ensino e pesquisa, porém de forma superficial, devido a sustentação filosófica e pedagógica que não oportuniza a realização de uma sólida formação sólida nem para a pesquisa e nem para o ensino.

Palavras-chave: Pedagogia; Pesquisa; Ensino: Pedagogia Histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the research and teaching present in the Pedagogical Proposal of a degree course in Pedagogy of a particular IES in the city of Boa Vista-RR is articulated. The object in question was to list from the concerns, emanating empirically, from the teacher-trainer author in the course researched and from acting as a teacher in the initial years of Elementary School in a school of the municipal network. The study in question becomes necessary in the face of the difficulties that the pedagogue faces in effecting his teaching practice, articulating himself with the theoretical and practical emptying of his education, which are reflections of the formations HEIs have been offering in the last decades allied to approval of the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course. To guide the research, we define the following problem: how is articulation of research and teaching in the education of the pedagogue in a Course of Degree in Pedagogy of a particular IES in the city of Boa Vista - RR? The research has specific objectives: to discuss teaching and research in the training of the graduate in pedagogy; to point out how teaching and research are articulated in the formative process in the pedagogy course of an HEI in Boa Vista-RR; to analyze in the pedagogical proposal of the course, in the teaching plans of the selected disciplines and in the Course Conclusion Works of a licenciatura course in Pedagogy of Pedagogy in Boa Vista - RR the epistemological conception that bases teaching and research. The research is theoretical and classified as bibliographical and documentar. The data were collected and analyzed in the light of historical-dialectical materialism, since it is a methodological model that seeks to contemplate the object in its historicity and dynamics. To carry out the research we use some categories of analysis; by methodological categories we use the following: Man; Work, Wholeness, Contradiction; Praxis and Dialectics; content categories: teacher training; teaching design; research design; conception of knowledge. As a data source we had the Pedagogical Project of the course of Licenciatura in Pedagogy in Boa Vista - RR; the teaching plans of the disciplines of Research and Practice in Education (PPE), the Course Conclusion Workbook (TCC) and six monographs - IES Course Completion Works. We perceive that in the pedagogical proposal analyzed there is the articulation between teaching and research, but superficially, due to the philosophical and pedagogical support that does not allow the achievement of a sound solid formation neither for research nor for teaching

Keywords: Pedagogy; Search; Teaching: Historical-critical pedagogy; Historical-dialectical materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

DCNCP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

MHD - Materialismo Histórico-Dialético.

OEA - Organização dos Estados Americanos.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos.

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

RJ - Rio de Janeiro.

SIA - Sistema de Informações Acadêmicas.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
1.1	PALAVRAS INICIAS PARA APREENSÃO DO OBJETO	8
1.2	PRESSUPOSTOS TEORICO-METODOLÓGICOS.....	17
2.	O PENSAR SOBRE A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	29
2.1	APORTES EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO.....	29
2.2	TECENDO A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	42
2.3	A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	44
2.4	PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO.....	52
3.	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A PESQUISA.....	58
3.1	ALGUNS APONTAMENTOS DA ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	59
3.2	O ENSINO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	65
3.3	PESQUISA E O ENSINO A PARTIR DA ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	69
4.	ANÁLISES DOS DADOS.....	76
4.1	CONTEXTUALIZANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA IES DE BOA VISTA – RR.....	76
4.2	APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA NO PPC.....	85
4.3	PESQUISA: O PENSAR SOBRE AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE PPE E TCC EM PEDAGOGIA.....	89
4.4	MANUAL DE TCC.....	93

4.5	PESQUISA: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC).....	96
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	101
	REFERÊNCIAS.....	106

1. INTRODUÇÃO

1.1 PALAVRAS INICIAIS PARA APREENSÃO DO OBJETO

Nesta dissertação discute-se sobre a pesquisa e o ensino na formação do pedagogo no curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular no município de Boa Vista-RR. O motivo deste estudo partiu de minha experiência como professora-formadora no curso pesquisado que atuo desde 2011 e, também, como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, desde 2010.

Como professora-formadora e parte do coletivo do curso de Licenciatura em Pedagogia; como parte do corpo docente de uma escola dos anos iniciais da Educação Básica; e formada no ano de 2009, sendo fruto da formação oferecida por um Curso de Pedagogia pós Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) – Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, uma série de fatores tem me inquietado, dentre eles, o despreparo teórico-prático do pedagogo para o enfrentamento dos problemas cotidianamente demandados pela escola, principalmente, aqueles que emergem das situações de ensino.

É possível perceber, empiricamente, as dificuldades que o pedagogo enfrenta na efetivação de sua prática docente, indicando o esvaziamento teórico-prático de sua formação, uma vez que não me encontro sozinha nesta jornada. Assim, o interesse pelo tema proposto para a investigação, parte das angústias suscitadas de minha prática profissional, como formadora de futuros pedagogos e como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da qual vivencio tanto as dificuldades apresentadas na docência no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, compreender cientificamente o papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo tem se colocado como um dos nossos maiores desafios, perante a responsabilidade de participar de sua formação e verificar, mesmo que empiricamente, que o currículo organizado sob as orientações das DCNCP de 2006, não tem dado conta de cumprir o que nelas está estabelecido: que a docência é à base da identidade do pedagogo, e a formação para a pesquisa e para a gestão.

Para o ingresso Programa de Mestrado em Educação, o projeto de pesquisa tinha como objetivo investigar sobre o despreparo teórico-prático na formação do pedagogo para a atuação docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, após as leituras, os cumprimentos dos créditos das disciplinas do Programa de Mestrado em Educação e as orientações obtidas para o desenvolvimento deste estudo, o objeto de estudo foi sendo redirecionado, para a compreensão do papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo.

Diante da inquietação sobre o papel do ensino e a pesquisa na formação do pedagogo, realizamos uma revisão bibliográfica, por meio de levantamento de artigos, dissertações e teses em site, anais de eventos e livros, no banco de teses da Capes, biblioteca digital das Instituições de Ensino Superior (IES), Google Acadêmico dentre outras fontes. Estabelecemos como recorte temporal o período a partir de 1990 até atualmente, pois a década de 1990 é marcada pelas discussões sobre a formação do pedagogo, apesar das discussões já existirem desde o final dos anos de 1980. O recorte também se justifica porque é neste momento que se desencadeia as reformas nas políticas educacionais brasileiras e em 2006 se institui as DCNCP, por meio da Resolução n°. 01 de 15 de maio de 2006.

O curso de pedagogia e a formação do pedagogo tem se constituído em objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros, como: Brzezinski (1986); Veiga (1997); Silva (2003); Saviani (2008); Santos (2009); Libâneo (2010; 2005; 2011); Franco (2011); Pinto (2011); Peternella e Galuch (2012) Peternella (2016), Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2005) e Pimenta (2014). dentre outros. Nesses trabalhos se destacam: o estudo sobre a crise de identidade do pedagogo e do curso de pedagogia (PETERNELLA, 2016); o estágio como articulador dos conhecimentos necessários ao exercício da docência (FREITAS, 1996); a cisão entre teoria e prática e a fragmentação do processo formativo (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Ainda que as obras tratam de diversos temas, apontamos a necessidade do pensar sobre a pesquisa e sobre o ensino na formação do pedagogo. Sobre a formação deficitária do pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

identificamos os estudos de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2005) e Pimenta (2014).

Na pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), foram analisados os currículos de 71 Cursos de Licenciatura em Pedagogia em âmbito nacional, a partir dos dados dos anos de 2001 a 2006, bem como de outras licenciaturas. Dentre as análises realizadas estão as das ementas das disciplinas referentes à formação de conhecimentos específicos para o ensino, mediante as quais observam que elas ainda são feitas de forma insuficiente, pois a proporção de horas dedicadas às disciplinas é de apenas 30%. No que tange a formação para a pesquisa as autoras destacam que o percentual das disciplinas é de 7% da carga horária dos currículos analisados e concentram-se na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O estudo de Libâneo (2010) analisou a situação da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas e sua relação com a qualidade da formação profissional de professores nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás. Para tal foram analisadas as estruturas curriculares e as ementas das disciplinas de 25 instituições de ensino que ofereciam o curso de Pedagogia, sendo duas públicas, duas fundações e 21 privadas, no ano de 2009.

Dentre os resultados expostos por Libâneo (2010) destaca-se que as matrizes curriculares e as ementas mostram indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia analisados apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa; as ementas apresentam conteúdos demasiadamente simplificados e com pouca densidade teórica; a maioria dos cursos mantém a concepção curricular e as nomenclaturas das disciplinas sobre o ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia ainda baseadas na legislação do curso de Pedagogia em suas três regulamentações nos anos de 1939, 1962, 1969;

O autor ainda pontua que as Diretrizes para a Licenciatura em Pedagogia (2006), define a docência como base da formação profissional, o que resulta em um currículo sobre carregado de funções e de disciplinas dispersas, com objetivos ambíguos; e, por fim, as disciplinas de “fundamentos”

e as didáticas não conseguem sustentar no seu ensino a unidade entre teoria e prática, comprometendo assim, a aplicação do que se ensina nos contextos reais da escola e da sala de aula.

O estudo de Pimenta (2014) teve como questão central a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando identificar como os currículos estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ficaram evidentes as fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia, organizados em função das DCNCP, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), pois a formação do pedagogo se mostra superficial, fragmentada e generalizante. Afirmação essa que Pimenta (2014) coloca após analisar 144 cursos do Estado de São Paulo de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas, sendo instituições acadêmicas do tipo: Universidades, Centro Universitário e Faculdade, pois a carga horária destinada para a formação da docência referente às áreas específicas disciplinares não é suficiente para a ação pedagógica dos conhecimentos escolares e para o trabalho direcionado a formação que os alunos precisam para o sua aprendizagem (PIMENTA, 2014). No excerto a seguir, percebemos a necessidade urgente de estudos e reflexões sobre a identidade do pedagogo.

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, **não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil** (PIMENTA, 2014, p. 17, grifo nosso).

Outro trabalho referente ao tema em questão é de Evangelista (2011), no qual discute a concepção de conhecimento expressa pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005 e nas DCNCP, concluindo que neste plano de formação que considerou afrouxado, “[...] não é possível dizer quem será o licenciado em Pedagogia, posto que o vocabulário que o define não se traduz de forma

coerente” (EVANGELISTA, 2011, p. 105), pois a noção de conhecimento constante nos documentos oficiais que norteiam a organização dos currículos da formação do pedagogo o subjugam às práticas, evidenciando o caráter instrumental dessa espécie de conhecimento, com viés fortemente pragmático.

Apontamos também o trabalho de Marin (2014), que discute a formação de professores para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Na pesquisa ficou evidente a formação genérica do pedagogo para a atuação na docência, pois a formação inicial falha ao deixar uma lacuna ao instrumentalizar o pedagogo, visto que, a formação específica fica superficial. A autora aponta um assunto polêmico ao propor o seguinte: “[...] penso que devemos ter um curso específico para formar professores para a educação infantil e outro para as séries iniciais do ensino fundamental, ou para qualquer outra opção de formação que queira, mas única” (MARIN, 2014, p. 13-14).

Outro estudo sobre o tema é o de Olinda (2008), o qual teve como objetivo verificar que relações se estabelecem entre a formação para a docência – principal função da futura Licenciatura em Pedagogia e a produção de conhecimento, o lugar reservado para a pesquisa nas DCNCP.

A autora analisou dois documentos fundamentais: o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006). De suas análises depreende que a produção do conhecimento na Licenciatura em Pedagogia está como função subalternizada à gestão escolar. A secundarização da pesquisa na formação do Licenciado em Pedagogia corrobora com o esvaziamento teórico da área da educação, vinculando-a a uma abordagem fortemente instrumental. E o abandono da razão, dos fundamentos teórico/epistemológicos, favorece um pensamento gelatinoso, pragmático e relativista (OLINDA, 2008).

Vieira (2007) em sua pesquisa apresenta o processo que culminou na aprovação das novas diretrizes DCNCP, bem como verificou o perfil do pedagogo proposto pelo documento. A autora também apresenta uma análise dos documentos norteadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, acerca da formação no curso de Pedagogia. A mesma ressalta que a concepção de docência presente nas DCNCP não se restringe

às atividades pedagógicas de sala de aula, porque o pedagogo formado no curso deverá estar preparado para desenvolver o trabalho de natureza educativa, para a docência, a gestão e a pesquisa, resultando em uma ampliação das funções docentes.

Nessa perspectiva a docência é pensada para além do processo ensino-aprendizagem, pois ao ser compreendida como trabalho educativo, envolve a docência, a gestão e o conhecimento, os três conceitos articuladores da formação do Pedagogo. Vieira (2007) destaca, que a pesquisa é considerada como parte da docência e como uma das tarefas do gestor.

A pesquisa fica limitada a ação docente, com um viés pragmático, pois é uma construção de um saber aplicável ao campo educacional restritamente pensado, resultando em reducionismo do conhecimento em prol da busca de solução para os problemas derivados da prática pedagógica, com ênfase sobre o saber prático, advindo da experimentação de soluções no contexto do trabalho, gerando a supervalorização do pragmatismo como perspectiva de formação e a desvalorização do conhecimento científico (VIEIRA, 2001).

Em seu estudo, Vieira (2007) realça, ainda, que há uma formação do pedagogo para atuar como professor, gestor e pesquisador, pensada a partir da lógica das competências, uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. As DCNCP incorporam ativamente diretrizes emanadas de agências internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organizações dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), que reforçam a necessidade de adequação dos cursos superiores frente às transformações do mundo do trabalho, que atende aos anseios do sistema capitalista.

Outro trabalho que trata sobre a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na prática pedagógica é o de Diniz (2009). Na discussão sobre a temática a autora deixa evidente que a pesquisa na formação do professor, surge em decorrência do modelo da racionalidade técnica, e que nos anos 1990 se percebe a associação da pesquisa na formação docente com o discurso do Professor Reflexivo, sendo que a prática é o eixo da formação e faz referência à produção do conhecimento.

Diniz (2009) destaca que a base epistemológica que vem sustentando nas últimas décadas as políticas de formação do pedagogo está fundamentada em uma visão fragmentada e utilitarista do conhecimento e o modelo formativo presentes nos documentos oficiais como nas DCNCP. A defesa da formação do professor reflexivo e pesquisador, proposta essa que resulta em um recuo da teoria e reforça a fragmentação teórico/prática, pois as DCNCP são influenciadas pela ideologia neoliberal que sustenta o aligeiramento da formação dos professores.

Outro aspecto importante que Diniz (2009) sinaliza é que a compreensão de pesquisa expressa nas DCNCP tem um viés pragmático, que reduz os aspectos teórico/metodológicos aos procedimentos. Ao contrário disso, ela defende que a pesquisa deve ser o momento privilegiado para a elaboração da síntese dialética entre teoria e prática que favorece ao pedagogo investigar, interpretar e intervir no contexto escolar, ou seja, no real, pois a pesquisa na formação inicial do pedagogo é uma atividade que deve favorecer a construção (conceito utilizado pela autora) do conhecimento.

Mais uma pesquisa que merece destaque é a de Viana (2011). O estudo se propôs a analisar os fundamentos teóricos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no projeto pedagógico e proposta curricular de formação de Pedagogos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) elaborados entre os anos 2007-2008, buscando as suas contradições e as possibilidades superadoras na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Viana (2011) observa a necessidade do educador se apropriar do conhecimento científico historicamente produzido pelo homem, pois são indispensáveis para a apreensão da realidade objetiva e para o agir do homem sobre tal realidade. O que vai de encontro a abordagem do professor reflexivo - pesquisador, pois o conhecimento considerado válido para tal abordagem é aquele oriundo da prática de forma imediata, subjetiva e a-histórica, o que não ultrapassa o empirismo, ou seja, um conhecimento de viés pragmático, um relativismo cultural e teórico-epistemológico. Visto que, a autora ainda destaca que a pedagogia do professor reflexivo-pesquisador busca a diversificação teórica e metodológica, o que resulta em um ecletismo de teorias e métodos para a produção do conhecimento.

Outro aspecto que Viana (2011) apresenta é a não priorização na pedagogia do professor reflexivo-pesquisador do conhecimento científico, o que resulta em uma formação fragmentada e generalizada. Visto que, a formação do pedagogo se limita ao contato com a prática desvinculada de uma sólida formação teórica, o que não o instrumentaliza para o enfrentamento das contradições sociais.

Citamos também a obra das autoras Peternella e Galuch (2012), que analisou dois documentos para discutir sobre formação do pedagogo. O documento não oficial intitulado “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia” e o documento oficial o “Parecer CNE/CPn.5/2005”. As autoras apresentam alguns princípios/concepções presentes nos documentos, sendo a Docência, Gestão e Pesquisa. Vamos nos delimitar para a discussão sobre a pesquisa.

Peternella e Galuch (2012) apontam que a concepção de pesquisa depreendida do documento “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia” exige uma sólida formação teórica, que dê suporte teórico-metodológico para o professor investigar e intervir nos múltiplos processos de formação humana, compreendidos historicamente, que transitam do geral para o particular em um processo dialético, pois a produção de conhecimento requer um procedimento metódico e rigoroso. Já a concepção de pesquisa defendida pelo documento “Parecer CNE/CPn.5/2005” trata-se de formar um professor prático, que investiga para solucionar problemas imediatos, por meio de conhecimentos advindos de sua experiência.

Percebemos que a proposta defendida no Parecer CNE/CP n.5/2005 que foi aprovado em 2006 e se institui nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia atende a proposta da formação do professor reflexivo/pesquisador, pautada no viés pragmático que acaba em um esvaziamento teórico.

A partir dos estudos supracitados percebemos que muito já se discutiu sobre a formação do pedagogo e que elas avançam quando afirmam que as políticas educacionais, e conseqüentemente as DCNCP estão impregnadas pelo discurso neoliberal e pós-moderno, que o relativismo presente na formação do pedagogo contribui para a crise da pedagogia enquanto ciência, e

que esta crise é devido à crise da sociedade (PETERNELLA, 2016). Também destacam que a proposta de formação do professor reflexivo e pesquisador, fundamenta-se no viés do pragmatismo, ou seja, que a produção do conhecimento está voltada para o imediato, utilitarista, que favorece a alienação do homem.

Diante deste cenário sobre a formação do pedagogo, levantamos o seguinte problema: **como se articula pesquisa e ensino na formação do pedagogo em um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista -RR?** Para contribuir com a resposta ao problema levantado elencamos as seguintes questões problematizadoras: Quais pressupostos epistemológicos norteiam as pesquisas na educação nas últimas décadas? Como se dá o delineamento da trajetória da pesquisa educacional? Como a pesquisa vem sendo posta na formação do pedagogo? O que é pesquisa qualitativa? De que maneira podemos apreender a pesquisa e o ensino na formação do pedagogo a partir da pedagogia histórico-crítica?.

Por objetivo geral definimos o seguinte: **analisar como se articula a pesquisa e o ensino presente na Proposta Pedagógica de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista-RR.**

A pesquisa tem por objetivos específicos: discutir sobre o ensino e a pesquisa na formação do licenciado em pedagogia; apontar como o ensino e a pesquisa articulam-se no processo formativo no curso de pedagogia de uma IES em Boa Vista-RR; analisar na proposta pedagógica do curso, nos planos de ensino das disciplinas selecionadas e nos Trabalhos de Conclusão de Curso de um curso de licenciatura em pedagogia presencial de pedagogia em Boa Vista - RR a concepção epistemológica que fundamenta o ensino e a pesquisa.

Mediante a leitura de Olinda (2007); Peternella e Galuch (2012); Viana (2011); Diniz (2009); Vieira (2007); ainda que não expressem a totalidade das pesquisas realizadas sobre o tema que se pretende investigar, foi possível identificar que apresentam a problemática do currículo da formação, mas que não avançam no que diz respeito à discussão da pesquisa na produção do conhecimento científico, para a superação de uma formação generalizada, superficial e alienante que instrumentalize o pedagogo no enfrentamento as

demandas educativas na contemporaneidade, o que se constitui em uma lacuna a ser investigada por nós, na realização desta dissertação.

Deste modo, percebemos a necessidade de continuar pesquisando sobre a formação do pedagogo a partir das DCNCP reforçando o campo de pesquisa aqui proposto, sendo necessário análises e enfrentamentos diante do papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo dos cursos de Pedagogia.

Justifica-se a necessidade do estudo científico ora proposto, de modo a contribuir com a compreensão da articulação entre pesquisa e o ensino na formação do pedagogo, sendo indispensável o estudo mais aprofundado sobre a temática, que se mostra relevante devido às contribuições que esta pesquisa pode trazer para se pensar a formação do pedagogo, e que a partir dos resultados sejam redirecionadas propostas de ações para o enfrentamento do problema levantado.

Além disso, somada às pesquisas que têm sido realizadas sobre o tema, possamos fortalecer a produção de conhecimentos que se posicionem em relação a pesquisa e ao ensino na atuação do pedagogo, frente ao papel social da escola em atender as demandas históricas da sociedade, que tem lhe requisitado competência para formar as futuras gerações de modo que atendam às necessidades de desenvolvimento social, econômico, cultural e político.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da investigação optamos por um modelo metodológico, que busca contemplar o objeto em sua historicidade e dinâmica, que possibilite apreender o objeto historicamente e no movimento real. Para tanto optamos por uma pesquisa de cunho teórico e classifica-se como bibliográfica e documental. Os dados foram coletados e analisados à luz do materialismo histórico-dialético, por compreender que a proposta em estudo “[...] se situa no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1987, p.75).

O tratamento dos dados coletados se deu por meio de análises que possibilitaram elaborar sínteses, aproximando cada vez mais a pesquisadora da essência do objeto estudado em sua totalidade, pois um dos maiores desafios na realização de pesquisas que toma o materialismo histórico como método, é apreender o objeto na realidade e ir além da aparência do fenômeno, fixando-se na sua essência – no mundo real – compreendendo como se produz concretamente. Ou seja, quais as leis sócio-históricas que o regem e quais as forças reais que o constituem enquanto tal.

Frigotto (1987) faz um alerta para uma possível armadilha quando se adota o método dialético de investigação, o de não conseguirmos romper com a ideologia dominante, pois

[...] o não entendimento do método ligado à concepção de realidade e o não-inventário rigoroso desta concepção não só definem claramente o horizonte positivista que separa o sujeito do objeto, a consciência da realidade, como nos indicam que muitos trabalhos de investigação que se definem como críticos e dialéticos seguem, na prática, os parâmetros positivistas (FRIGOTTO, 1987, p.78).

Neste sentido, o processo dialético de conhecimento da realidade é a crítica e o conhecimento crítico, que altere e transforme a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Esse processo de apreensão do objeto em estudo sustenta-se no princípio de que o conhecimento se dá na e pela práxis, expressão indissolúvel da relação teoria e prática em função da transformação da realidade.

A questão da formação do pedagogo para o ensino e para a pesquisa deve ser analisada pelas suas condições históricas e sociais, visando superar a compreensão imediata dessa problemática no espaço educacional. Para compreender a articulação entre ensino e pesquisa na formação do pedagogo, é necessário um pensar que possibilite o instrumentalizar o pedagogo em prol do cumprimento de suas funções na escola e na sociedade contemporânea, a partir da concepção da história concreta, pois de acordo com Marx e Engels (2007, p. 42-43)

A concepção da história [...] não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais da práxis material e chegar, com isso, ao

resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria.

O homem somente se libertará por meio do ato histórico, quando se reconhecer como um sujeito histórico e agir de forma consciente, que a partir das suas condições reais compreenda-a, planeje e intervenha a favor da transformação. Caso contrário, toda tentativa de libertação do homem sem ser pelas suas condições reais, tendem a falhar.

Consideramos a escolha deste método como ponto central para se apreender o papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo, o que requer uma análise crítica da pesquisa como produção de conhecimento, sendo fundamental considerar as relações e contradições existentes no movimento do real para apreensão do objeto em questão. Pois de acordo Viana (2011), o materialismo histórico dialético considera o movimento do real e as possibilidades de apreensão do objeto de estudo nas suas dimensões teóricas e práticas, ou seja, que passe do empírico ao concreto pensado.

Para a realização da pesquisa utilizamos algumas categorias de análises, que são classificadas em categorias metodológicas e categorias de conteúdos. As categorias metodológicas são caracterizadas enquanto universal, ou seja, são as categorias do próprio método materialista histórico dialético; e as categorias de conteúdos tem um caráter particular, pois de acordo com Kuenzer (2013, p. 66) “[...] as categorias metodológicas não são suficiente para a definição da metodologia da investigação, uma vez que elas correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade”. Por isso elencamos também as categorias de conteúdos.

Por categorias metodológicas destacamos as seguintes: Homem; Trabalho, Totalidade, Contradição; Práxis e Dialética. Primeiramente é necessário compreender a categoria Homem a partir dos escritos marxistas,

sendo este um ser social e histórico, ou seja, o homem é além do “objeto sensível”, pois

É certo que Feuerbach tem em relação aos materialistas ‘puros’ a grande vantagem de compreender que o homem é também ‘objeto sensível’; mas, fora o fato de que ele apreende o homem apenas como “objeto sensível” e não como “atividade sensível” - pois se detém ainda ao plano da teoria - e não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes, mas permanece na abstração [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 32).

Percebemos que é o Homem que produz a história, tornando-se um ser histórico e social, pois é por meio do trabalho, que ele modifica a natureza e modifica a si mesmo, por isso o homem não pode ser compreendido fora da sua realidade e nem das determinações existentes nas relações de produção. O que nos leva a compreender a pesquisa e o ensino na formação do pedagogo voltada para a produção do conhecimento científico enquanto uma produção do homem.

Para se investigar sobre a pesquisa e o ensino faz-se necessário à compreensão de ambos em sua totalidade, a partir do movimento do real, considerando seu contexto histórico e as conexões existentes na sociedade. Para melhor compreensão tomemos o seguinte exemplo citado por Marx (2011): ao se compreender um país a partir do ponto de vista político-econômico e o olhar do pesquisador limitar-se a compreendê-lo a partir da população, deixando de lado as relações existentes que a constitui, seria uma representação caótica, ou seja, falseada, apesar de partir do real e do concreto,

[...] por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto pensado representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado a determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54).

Por isso, a apreensão do objeto deve ser pensado a partir da dinâmica da realidade, na sua contrariedade, em um processo dialético, o que Marinho (2009, p. 94) sintetiza ao escrever o seguinte trecho,

Em síntese, para se compreender o real e produzir conhecimento acerca dele, parte-se de uma apreensão imediata do real, o real empírico, que, passando por um processo de abstração das suas partes e categorias, é tomado, então, em uma análise que produzirá uma apreensão desse real em suas múltiplas determinações. O que a dialética explicita e que é de fundamental importância para esse trabalho é a relação entre conhecimento e realidade, ao demonstrar que o desenvolvimento do conhecimento corresponde ao desenvolvimento da realidade, ou seja, o desenvolvimento psíquico resulta dos processos da vida material do indivíduo, de suas relações sociais, do movimento histórico.

Ao se apreender o objeto de estudo o mesmo deve ser considerado no singular e no universal. Outra categoria importante no marxismo é o Trabalho, pois é por meio do trabalho que o homem modifica a natureza e se modifica, é o que o diferencia dos outros animais. É o trabalho que garante a existência humana, o que o torna uma categoria ontológica. Uma vez que é por meio do trabalho que o homem garante a produção de vida, tanto de si mesmo, como da alheia, resultando em uma dupla relação: uma natural e outra social a partir de suas condições materiais e históricas (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

O trabalho deveria garantir a existência dos homens, porém o modo de produção do sistema capitalista os aliena, por terem que vender a sua força de trabalho para garantir não mais a sua existência, mas a sua subsistência. Pois devido ao processo de exploração, por meio do excedente, o lucro dos proprietários dos meios de produção, o homem não se realiza no trabalho, ele não vê o sentido do produto, do seu trabalho. À medida que o homem produz a mercadoria também torna-se mercadoria de menor valor que a mercadoria que produziu, resultando no estranhamento do trabalho, fator chave na exploração do trabalhador, conforme Ranieri (2001, p.9).

[...] a compreensão de estranhamento (*Entfremdung*) como um ato, ou uma ação maior no tempo e no espaço, em que o homem, tomado genericamente (portanto como ser social), se torna alheio, isolado, estranho aos resultados ou produtos de sua atividade, assim como a atividade mesma, além de estar isolada ou alheia a natureza a partir da qual produz e vive em conjunto com outros seres humanos.

Percebemos que o estranhamento do trabalho está relacionado ao processo de alienação, porque o homem não compreende que os produtos são resultados de sua própria atividade humana, que o torna um ser social, sendo

autor da história. Ou seja, o estranhamento e a alienação favorece a negação do homem enquanto ser social, o que se evidencia no seguinte trecho:

“[...] alienação [...] refere-se a não oportunidade do homem ter acesso aos produtos de sua atividade; ao fato de estes produtos submeterem o próprio ser humano ao seu controle e a impossibilidade de, em função destes obstáculos, os homens se reconhecerem mutuamente como produtores da história” (RANIERI, 2011, p. 10).

Por meio da alienação o homem fica sujeito a atender aos anseios do sistema capitalista, o que possibilita o processo de exploração da força de trabalho. Quando o homem não reconhece sua própria atividade de trabalho no produto, isso é o estranhamento, que por sua vez, está atrelado ao processo de alienação, que é a não compreensão de que os produtos são frutos de sua atividade humana. Por isso faz-se necessário compreender as determinações existentes no sistema capitalista para se compreender as contradições da nossa sociedade, pois a contrariedade nos permitirá o desvelar dos discursos ideológicos e utópicos, em um processo dialético.

Outra categoria importante é a práxis. De acordo com Sánchez Vázquez (2007.p. 219) “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, a práxis é uma atividade humana consciente, em que o homem objetiva a transformação da sua própria realidade. A práxis se classifica em práxis produtiva, práxis artística, práxis experimental e práxis política, mas vamos nos ater somente na práxis produtiva,

[...] sendo esta [...] a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma e transforma a si mesmo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 228-229)..

Para a apreensão da articulação entre pesquisa e ensino elencamos quatro categorias de conteúdo, pois as categorias de conteúdo, “[...] compreende um objeto em sua especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, 2013, p. 66), ou seja, configurando-se num recorte particular do objeto; sendo as seguintes: **formação de pedagogo; concepção de ensino; concepção de pesquisa; concepção de conhecimento.**

Iniciaremos com a concepção de conhecimento, por entendermos que o conhecimento é a alavanca essencial que norteia qualquer processo de formação educacional, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

O homem para sobreviver extrai da natureza, intencionalmente os meios de sua subsistência. Ele modifica a natureza cria e recria um novo mundo, o mundo da cultura, ou seja, produz conhecimento.

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, conjunto de produção humana (SAVIANI, 2012, p. 12).

A escola ou qualquer outra instituição de ensino tem por função social a socialização do saber sistematizado, ou seja,

[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. [...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2012, p. 14).

A concepção de conhecimento defendida neste trabalho trata-se do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, do conhecimento científico. Pois para o homem liberta-se da exploração é necessário conhecer de modo científico a si próprio, a vida social, os mecanismos e leis que regem a sociedade burguesa (SELEZNEV; FETISSOV, 1985).

Ora, o conhecimento científico das leis do desenvolvimento social é necessidade vital importante para o proletariado. Sem conhecimento não científico ele não pode lutar por uma vida melhor e pelas satisfações das suas necessidades fundamentais (SELEZNEV; FETISSOV, 1985, p. 26 e 27)

De acordo com Bazarian (1982) o conhecimento só é conhecimento quando é verdadeiro, pois o conhecimento falso não é conhecimento, é na verdade um erro, uma ilusão, ou seja, uma compreensão falseada. “[...] todo conhecimento representa uma relação entre o sujeito cognoscente (nossa

mente, nossa consciência) e o objeto conhecido (os fatos, objetos e fenômenos da realidade exterior)” (BAZARIAN, 1982, p.43).

O conhecimento se dá a partir do objeto posto em uma realidade, por meio de um processo que vai da abstração ao concreto pensado. Ou seja, o objeto existe independente do sujeito ter consciência ou não desse objeto, então a problemática da pesquisa e do ensino está posto na realidade independente do sujeito ter compreensão ou não. Mas como estamos nos referindo sobre a formação de professores faz-se necessário para a compreensão da articulação entre ensino e pesquisa a tomada de consciência do objeto, pois o conhecimento é a compreensão, apreensão desse objeto, que por meio dele podendo resultar em um conhecimento verdadeiro ou falseado - erro.

[...] o conhecimento verdadeiro é aquele que reflete corretamente a realidade na mente; a verdade é correspondência, a concordância, a conformidade, a adequação, do pensamento com o ser, do sujeito com o objeto, do juízo com o objeto real, da ideia com a coisa ou em termos escolásticos: “Adequatio intellectus cum re”. [...] O contrário da verdade é o erro, o contrário do juízo verdadeiro é o juízo falso. O erro é o conhecimento que não reflete fielmente a realidade e por isso mesmo não corresponde à realidade [...]” (BAZARIAN, 1982, p. 142).

Para tal propósito da produção do conhecimento verdadeiro, não estamos falando de verdade absoluta, mas do conhecimento produzido com rigor metodológico; diante disso defendemos a produção do conhecimento a partir do materialismo histórico dialético, pois a representação do objeto deve superar uma compreensão empírica, sendo importante o objeto ser apreendido em sua totalidade e nas partes, em um processo dialético do particular para o universal e do universal para o particular.

O conhecimento deve ser produzido a partir do conhecer o objeto em sua concretude, em seu movimento histórico, no movimento do passado e do presente, pois segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 224) o conhecimento humano serve para o homem transformar sua realidade (natureza exterior) e a si mesmo. Partindo desse pressuposto compreendemos que esse conhecimento é fruto da atividade do homem, atividade esta realizada por meio do trabalho e que deve-se concretizar na prática, por meio da práxis. Marx apud Sánchez Vázquez (2007, p.119) “[...] concebe a práxis como uma

atividade humana real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução”.

Nessa perspectiva é cerne pensarmos sobre a pesquisa e o ensino que os pedagogos estão tendo em sua formação inicial, pois esta depende de suas condições materiais e do que está proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, pois de acordo com Marx (2007) o modo que os homens produzem, suas condições de vida depende de suas condições materiais, ou seja, daquilo que eles já encontraram e aquilo que eles necessitam produzir.

A pesquisa é uma atividade que requer um esforço intelectual, e só pode ser realizada pelo homem por meio do trabalho, pois a investigação visa apreender um determinado objeto em estudo, pautada em um aporte teórico-metodológico. De acordo com Gatti (2012) a pesquisa seria um ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa, que ultrapasse o entendimento imediato, que não se limite a observações superficiais e não sistemáticas da realidade, que vise uma compreensão profunda sobre o real, sobre as relações sociais que acontece vinculada com um contexto histórico e social.

Sobre a concepção de ensino defendemos como a transmissão dos conhecimentos necessários para instrumentalizar o homem, enquanto ser histórico e social que possibilite o sujeito compreender a realidade. Que o ensino esteja pautado na Pedagogia histórica-crítica (PHC). Uma pedagogia

“[...] tributária da concepção dialética, especificadamente na versão do materialismo histórico, tendo por finalidades, no que se refere a suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky” (SAVIANI, 2012, p. 160).

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a educação como um ato de produção direta e indiretamente, sendo a mediação no seio da prática social global, que é o ponto de partida e de chegada (SAVIANI, 2012) e que o ensino seja o,

[...] método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela

prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2012, p. 160).

É notória que a concepção defendida aqui é a superação das tendências pedagógicas não-críticas e críticas-reprodutivistas, uma vez que, o ensino em tais tendências acabam por reproduzir por meio do ensino fragmentado e a-histórico as ideologias dominante no currículo escolar e nos currículos das formações para os professores.

Sobre a categoria de formação de pedagogos, percebemos que desde a criação do curso de Pedagogia se discute sobre a formação desse profissional. Os debates acontecem desde a criação do curso de pedagogia no Brasil através de decreto-lei n°. 1190 de 4 de abril de 1939, direcionada para a formação de bacharéis e licenciados, em 1º de janeiro de 1943, até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacional para Curso de Pedagogia em 1º de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP N 1 de 15 de maio de 2006.

Em todo o percurso histórico, apresentado no texto “Tecendo a pesquisa na formação do pedagogo”. No capítulo um, dessa dissertação, foram levantados elementos sobre a identidade do pedagogo, sobre a sua formação específica, reconhecimento social e outras preocupações direcionadas a formação do pedagogo.

O estudo proposto é uma pesquisa teórica e documental, os documentos analisados foram: o Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Pedagogia presencial de Boa Vista - RR; os planos de ensino das disciplinas de Pesquisa e Prática em Educação (PPE), o Manual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e seis monografias - Trabalhos de Conclusão de Curso - da IES.

A seleção de uma IES que oferece o curso de pedagogia em Boa Vista-RR para análise de sua proposta pedagógica, os planos de ensino da disciplina PPE e alguns TCC deu-se por ser dentre as IES particulares a que mais forma pedagogo em Roraima. Assim, a pesquisa visa contribuir com reflexões sobre a formação do pedagogo no estado de Roraima, em particular,

e no âmbito mais geral do território brasileiro; visto que, a Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisada forma pedagogos para atuarem tanto na capital, quanto nos demais municípios de Roraima. Outro aspecto que justifica a escolha da IES é que a proposta pedagógica foi reestruturada a partir das DCNCP, portanto refletem, de certo modo uma perspectiva de formação, como indica o documento nacional, inclusive para as populações indígenas e do campo.

A pesquisa se estruturou a partir dos elementos, introdução, referencial teórico, análises dos dados e considerações (conclusão). A introdução está dividida em dois textos, “Palavras iniciais para apreensão do objeto” e “Pressupostos teórico-metodológicos”.

O referencial teórico está dividido em duas seções. A primeira é o capítulo intitulado de ‘O pensar sobre a pesquisa na formação do pedagogo’, dividido em quatro subseções intituladas: “Aportes epistemológico da pesquisa na educação”; “Tecendo a pesquisa na formação do pedagogo” “A articulação da pesquisa na formação do pedagogo” e “Pesquisa qualitativa na educação”. O terceiro capítulo é intitulado: “Pedagogia histórico-crítica: relação entre o ensino e a pesquisa”, o organizamos em três textos intitulados: “Alguns apontamentos da origem da pedagogia histórico-crítica”; “O ensino na pedagogia histórico-crítica”; e “Pesquisa e o ensino a partir da ótica da pedagogia histórico-crítica”.

O quarto capítulo foram realizadas as análises dos dados, sendo dividido em cinco subtextos intitulados: “Contextualizando o projeto pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em pedagogia de uma IES de Boa Vista – RR”; “Apontamentos sobre a pesquisa no PPC”; “Pesquisa: o pensar sobre as ementas das disciplinas de PPE e TCC em pedagogia”; “Manual de TCC”; e “Pesquisa: análise dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

E por fim, algumas considerações da pesquisa que buscou responder a problema me questão, pontuando que são necessárias mudanças nos fundamentos filosófico e pedagógicos que norteiam a formação do pedagogo, seja para o ensino, seja para a pesquisa, pois ultrapassa os muros da IES.

2. O PENSAR SOBRE A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

No presente capítulo, propomos a partir do levantamento bibliográfico apresentar alguns aspectos importantes para a apreensão do objeto em estudo. O que requer um esforço intelectual constante no movimento da escrita e elaboração de síntese a partir dos conhecimentos historicamente construídos ao longo da história da humanidade, assim como a sua articulação entre o que foi elaborado há mais de um século e as discussões atuais sobre o papel da pesquisa no âmbito educacional e na formação do pedagogo.

O capítulo está dividido em quatro subseções, que buscam responder algumas questões relevantes para o estudo do problema, como: Quais pressupostos epistemológicos norteiam as pesquisas na educação nas últimas décadas? Como se dá o delineamento da trajetória da pesquisa educacional? Como a pesquisa vem sendo posta na formação do pedagogo? O que é pesquisa qualitativa?

No primeiro texto apresentamos a discussão sobre os pressupostos epistemológicos que tem norteado as pesquisas na educação. No segundo texto tratamos sobre o delineamento da trajetória histórica da pesquisa no âmbito da educação. No terceiro texto trazemos alguns pontos relevantes da história do curso de pedagogia, desde a sua criação na década 1930 até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, destacando na escrita sobre o papel da pesquisa na formação do pedagogo. No último texto do capítulo apresentamos a discussão sobre a pesquisa qualitativa que está presente no cenário atual na educação e sendo propagada rapidamente nos cursos de formação do pedagogo.

2.1 APORTES EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO.

Este texto discute o conceito de pesquisa e os fundamentos epistemológicos que norteiam as pesquisas na Educação em nossa época. Para tanto partimos dos pressupostos de que a filosofia pode ser compreendida como uma concepção de mundo, que visa compreender a natureza e a sociedade por meio da observação dos fenômenos e dos objetos, que por sua vez, podem ter a natureza material e espiritual.

Entendemos por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão etc). Entretanto, denominaremos fenômenos ideais ou espirituais a todos aqueles que se reproduzem em nossa consciência (pensamento, ideias, sentimento, juízo etc) (TRIVIÑOS, 2007, p. 17)

A forma que o pesquisador apreende o fenômeno e o objeto revela sua decisão ontológica e gnosiológica (TRIVIÑOS, 2007), ou seja, o gnosiológico estuda a problemática do conhecimento, a relação entre objeto e o sujeito. A ontologia é o estudo do ser, é a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe (TONET, 2013). Então, a decisão fundamenta a base epistemológica da produção do conhecimento e que está articulada com a concepção de mundo e da forma como observa os fenômenos e objetos.

As pesquisas se desenvolvem devido à busca incessante das explicações dos fatos e da compreensão da realidade, sendo um processo que exige esforço nas observações, reflexões, análises e sínteses para apreender e explicar a natureza e a vida humana. A pesquisa não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas um produto histórico e social, que resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, pois os conhecimentos acumulados na história humana possibilitam a realização das análises e as novas descobertas a favor da humanidade (CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa se classifica enquanto trabalho, que é a condição básica e fundamental da vida humana. O trabalho pode ser material e não material, no caso da pesquisa podemos classifica-la como não-material, porque não é possível separar o produtor de seu produto.

O trabalho é realizado pelo homem, pois o homem é um ser social e histórico, pois diferente dos animais, não nasce provido de todas as capacidades para a sua sobrevivência, o que o leva a produzir seus meios e instrumentos para satisfazer as suas necessidades dos mais simples aos mais complexos, modificando a natureza e a si mesmo (PETERNELLA, GALUCH, 2012). Os motivos que levam ao homem a realizar a pesquisa, pode se dá pela força ou pela persuasão, vinculado a exploração ou a realização pessoal, ou outras finalidades.

A pesquisa tem por finalidade a produção do conhecimento, podendo estar a serviço dos interesses dominantes nas instituições privadas e nos currículos direcionados a formação das classes sociais que fomenta o modo de produção capitalista (KUENZER, 2010).

A pesquisa sendo uma atividade que requer um esforço intelectual por parte do pesquisador para apreender o objeto em estudo, faz-se necessário à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, por meio da investigação planejada a partir de aporte teórico-metodológico que oriente a prática investigativa, os procedimentos, as técnicas que caracterize o rigor científico. Atualmente existem diferentes epistemologias que norteiam as pesquisas na educação e que estão levando a um Pluralismo Metodológico, que também é conhecido por ecletismo ou relativismo. Entendemos por pluralismo a tomada de várias ideias que fundamentam suas escritas em paradigmas diferentes, como se fossem uma colcha de retalho (TONET, s/d). Muitas vezes são usadas pelo pesquisador sem nenhuma preocupação, o que reforça a necessidade da apreensão do fenômeno pautado em epistemologia conscientes.

Dentre as epistemologias que fundamentam as pesquisas educacionais elencamos três principais paradigmas: o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo a partir dos autores Hessen (1976), Bazarian (1982), Chizzoti (2006), Severino (2007), Triviños (2007), Tonet (2013), Marx e Engels (2007) dentre outros.

O positivismo tem como fundador Augusto Comte e surge no século XIX relacionado ao Iluminismo, a superação da Idade Média pela Modernidade e a superação das explicações teológicas e metafísicas da realidade ou outras explicações que não estavam relacionadas à razão e a comprovações científicas. É uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, principalmente ligado ao Idealismo subjetivo, que prega que o homem pode compreender o mundo e suas leis.

O positivismo está ligado ao grupo dos ceticistas que surge como antípoda ao dogmatismo¹. “O cepticismo metafísico é chamado habitualmente de positivismo. Segundo esta posição, que remonta a Augusto Comte (1798-1857), devemos nos limitar ao positivamente dado, aos factos imediatos da experiência, fugindo de toda a especulação metafísica” (HESSEN, 1976, p. 45).

No Brasil o Positivismo esteve presente na elite cultural principalmente no meio Militar, o que justifica as palavras na Bandeira Nacional “Ordem e Progresso”, pois na ideia positivista só existe progresso se houver ordem. Os reflexos positivistas também se encontram no meio da educação até a atualidade, principalmente relacionado ao espírito científico, presente nas pesquisas e nos métodos educacionais adotados pelas instituições educacionais.

Relacionado ao ceticismo relativo, está o agnosticismo de Kant², que se baseia no contraditório, porque tenta conciliar o materialismo e o idealismo, a razão com a fé, dentre outros aspectos, o que não apreende o objeto em todas as suas dimensões e nem favorece a produção do conhecimento válido para atender aos anseios de um projeto revolucionário de sociedade.

É mister que muitas doutrinas como os materialistas espontâneos (naturalistas), neo-positivistas, pragmatismo, fenomenologia, relativistas, subjetivismo, probabilismo, utilitarismo dentre outras se fundamentam no ceticismo (absoluto, relativo, sistemático etc), que por sua vez tem raízes gnosiológicas e raízes ideológicas ou sócio-políticas (BAZARIAN, 1982).

No ceticismo por raízes gnosiológicas baseia-se que nossos conhecimentos são relativos, pois muitas vezes são precários e errôneos, porque os nossos conhecimentos científicos são incompletos e válidos

¹ Entendemos por Dogmático a posição epistemológica para qual não existe ainda problema do conhecimento. O dogmatismo tem por supostas a possibilidade e a realidade do contato entre sujeito e o objeto. É para ele evidente que o sujeito, a consciência cognoscente apreende o objeto. Tal posição assenta numa confiança na razão humana, que ainda está enfraquecida pela dúvida (HESSEN, 1976, p. 37).

² É uma doutrina que nega a possibilidade de conhecer a essência das coisas, considerando impossível à metafísica e afirma que o homem só pode conhecer o fenômeno, a aparência das coisas. Foi elaborada por Immanuel Kant no século XVIII, floresceu no século XIX com Comte, Spencer e outros, e encontrou adeptos entre os materialistas espontâneos (naturalistas), neo-positivistas, pragmatismo, fenomenologia, relativistas, subjetivismo, probabilismo, utilitarismo etc. (BAZARIAN, 1982).

somente dentro de alguns limites, que a essência de certos objetos muda de acordo com as causas materiais o que acaba tornando-o caduco. Por raízes ideológicas ou sócio-políticas entende que o ceticismo corresponde às necessidades da burguesia imperialista, que não pode dispensar o desenvolvimento da ciência a serviço da produção, mas que, ao mesmo tempo estabelece um limite ao conhecimento científico para deixar lugar para a fé e a religião. Pois manter o povo na ignorância e no obscurantismo clerical é o melhor meio de subjugar-los e explorá-los, impedindo-os de progredir e obter independência econômica e política (BAZARIAM, 1982).

As pesquisas realizadas com base teórico-metodológico no positivismo são compreendidas a partir da lógica, que a única realidade aceita seja os fatos, que possam ser observados. Para o positivismo não interessa as causas dos fenômenos, pois conhecer as causas dos fatos é metafísico, isso não é tarefa da ciência, é inviável a busca do porquê, pois o foco da pesquisa é estabelecer como se produz as relações entre os fatos de forma desinteressada, neutra. Para o positivismo só existe dois tipos de conhecimentos: o empírico e o lógico, desde que for possível de comprovação científica e pela experiência (TRIVIÑOS, 2007).

Comte estabeleceu raízes no meio norte-americano e influenciou diversos teóricos, a vida social, econômica, política e histórica do século XIX e XX, principalmente nas nações da América Latina, o que se relaciona com John Dewey e a defesa da Escola Nova articulada ao pragmatismo³.

As pesquisas com viés positivista foram perdendo espaço no âmbito educacional devido à prática da investigação se tornar mecânica, estéril, sem sentido. Além disso, o discurso da ciência ligada ao processo de industrialização a favor da ordem e do progresso acabou por não dar conta de compreender as leis da humanidade, os fenômenos e os objetos sociais.

Com as críticas ao positivismo, os pesquisadores começaram a desenvolver pesquisas a partir de outras bases epistemológicas, rompendo com seu monopólio, pois devido a sua insuficiência em apreender e explicar a

³ No pragmatismo o critério de verdade do conhecimento é a sua utilidade para a vida. O homem não é um ser teórico ou pensante, mas um ser prático e o conhecimento deve servir para orientá-lo na realidade e não para investigar ou conhecer a realidade, pois o valor e o sentido do conhecimento se fundamenta em seu destino prático (HESSSEN, 1976).

complexidade do fenômeno da humanidade foi sendo questionado, o que resultou no pluralismo epistemológico de entender a relação do sujeito e objeto (SEVERINO, 2007).

Com a crise do positivismo o enfoque Fenomenológico foi ganhando espaço na área das pesquisas educacionais e sociais até a atualidade. A fenomenologia é um movimento que se situa no século XX com Edmund Husserl. Sendo, “a fenomenologia é o estudo da experiência humana e dos modos como às coisas se apresentam elas mesmas para nós em e por meio dessa experiência” (SOKOLOWSKI, 2004, p.10).

As pesquisas que tenham o viés fenomenológico buscam apreender o objeto, como ele se apresenta e não como ele é, pois o objeto é tomado enquanto realismo quando admite as coisas reais, mas coincide com o idealismo quando limita seu conhecimento à consciência, a aparência e ao mundo imediato. O que se relaciona com a teoria de Kant, ao propor a conciliação entre os contrários, idealismo e realismo, racionalismo e empirismo, ou seja, articula-se com o ceticismo (HESSEN, 1976).

O objeto no positivismo é compreendido de forma isolado e a-histórica, assim como a fenomenologia o isola. A fenomenologia visa estudar a essência do objeto e reconhece que não existe objeto sem sujeito, pois o processo investigativo se sustenta pela intencionalidade. O conhecimento para ter veracidade precisa sofrer uma redução fenomenológica⁴, ou seja, isolamento para obtenção de toda a sua pureza, essência. Outra característica do enfoque fenomenológico é a experiência pura do sujeito, e a sua consciência subjetiva, pois a interpretação do objeto acontece pela intencionalidade da consciência e da experiência do sujeito.

O pesquisador da corrente fenomenológica não realizará pesquisas para determinar, por exemplo, a ideologia do currículo, porque esse tópico não foi preocupação da fenomenologia. A busca do fenômeno, da essência do mesmo, através da experiência pura, elimina toda possibilidade de que ele se apresente além da máscara que a ideologia oferece (TRIVIÑOS, 2007, p. 48).

⁴ O termo associado com a fenomenologia é a intencionalidade, pois cada ato da consciência ou experiência que nós temos é intencional e toda a nossa consciência está direcionada a um objeto (SOKOLOWSKI, 2004, p. 17).

Percebemos que o isolamento do fenômeno está ligado à desarticulação da história, das ideologias, dos conflitos, da cultura, da economia e da política, o que compromete o avanço de apreender as questões educacionais e o enfretamento dos problemas na educação, o mesmo se estende a teoria que surge a margem da fenomenologia como a Hermenêutica.

A hermenêutica começou com o movimento do alemão Friedrich Scheleiermacher (1768-1834) e Wilhelm Dilthey (1833-1911), contemporâneos de Husserl. Essa teoria propõe que todo o conhecimento é uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas dos signos culturais, apoiando na Psicanálise, na Dialética e no Estruturalismo. Essa tendência tem como centro a análise da linguagem nas diferentes formas de discurso, ligada à tradição subjetivista muito difundida na atualidade (SEVERINO, 2007).

Destacamos a crítica de Luckás (2012) sobre o neopositivismo⁵ e ao existencialismo⁶ ao colocar que

Neste ponto, torna-se clara a estreita ligação entre Wittgenstein e o existencialismo. Não importa se os principais existencialistas o leram e como reagiram a eles. Situações e tendências sociais iguais podem muito bem produzir raciocínios semelhantes, mesmo que seus autores nada saibam ou não queiram tomar conhecimento uns dos outros. Entretanto, diga-se de passagem, que não nos parece tão difícil assim encontrar posturas comuns tanto à fenomenologia-ponto de partida do existencialismo, que também Heidegger mantém como tal - quanto ao positivismo e ao neopositivismo. Com toda certeza o próprio Husserl não é tão distante do positivismo por ocasião da fundação da fenomenologia (LUKACS, 2012, p.80).

⁵ “Esta concepção de ciência adentrou o século XX ganhando nova roupagem, denominada de neopositivismo e esteve presente na pesquisa científica, de forma predominante até a década de 70. Para os neopositivistas a ciência era entendida como a “busca da verdade em sentido último”, cuja validação deveria ser submetida à verificação/experimentação como metodologia científica básica, característica da lógica matemática e da física nas quais assentavam sua concepção de ciência. Portanto, os problemas (quaisquer que fossem) eram estudados à luz dos vieses exclusivamente técnicos (Ramos Lamar, 1998), caracterizados pela análise de dados predominantemente quantitativos, cuja influência se faz notar em escala considerável nas pesquisas científicas de forma geral e na pesquisa educacional de forma específica” (LIMA, 2003, p.5-6).

⁶ “O existencialismo é uma corrente de pensamento que ganhou força após a Primeira Guerra Mundial, tida por muitos como uma renovação necessária, buscando uma análise minuciosa da experiência cotidiana em todos os seus aspectos... sobre tudo dos aspectos irracionais da existência humana” (MONDIM, 1985, p.182 apud TURATO, 2000, p.100).

Apresentamos até agora dois enfoques que norteiam as pesquisas educacionais e que acabam por se diferenciarem em alguns aspectos, porém a raiz de ambos está no viés do Idealismo, o que os tornam insuficientes para a apreensão do objeto na realidade, na historicidade, nas relações sociais e de produção. Pois os idealistas para a apreensão do fenômeno adotam primeiramente o aspecto espiritual e a matéria como aspecto secundário.

O idealismo é reduzido a dois tipos: o idealismo subjetivo e o idealismo objetivo. O idealismo subjetivo sustenta a tese de que não há coisas reais independente da consciência, pois a única realidade é a consciência do sujeito individual, por isso também é conhecido como psicológico. Os principais representantes são Berkeley, Fichte, Hume, dentre outros, ligados as correntes do Positivismo e neopositivismo; dos empiristas lógicos; da filosofia analítica, a filosofia de vida; do pragmatismo, neopragmatismo; e do existencialismo (TRIVIÑOS, 2007; HESSEN, 1976; BAZARIAN, 1982) .

O idealismo objetivo ou lógico refuta a ideia que para se apreender o objeto deve-se partir primeiro da consciência individual do sujeito, pois a base primária deve ser a ideia suprema, a consciência absoluta, o espírito absoluto; a realidade se reduz a algo lógico, ou seja, os fenômenos existentes na natureza é a encarnação da ideia absoluta, universal. Os principais pensadores do idealismo objetivo são: Platão, Hegel, Kant, Fichte, Mounier, Lacroix, Ricoeur dentre outros. Existem diferentes correntes teóricas que tem como fundamento o idealismo lógico, especialmente o personalismo e o neotomismo (TRIVIÑOS, 2007; HESSEN, 1976; BAZARIAN, 1982).

O terceiro enfoque epistemológico que apresentamos tem sua base filosófica no materialismo, uma doutrina que segundo Bazarian (1982), resolve o problema fundamental da filosofia, o da relação entre ser e pensamento, entre objeto e sujeito.

O materialismo é o contrário do idealismo, pois “[...] a produção de ideais, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX, ENGELS, 2007, p.93).

A concepção materialista do mundo nasceu nos países do Oriente antigo: China, Índia, Egito, Babilônia. [...] antes na nossa era

desenvolveu-se nas colônias jônicas da Grécia, passando depois em Atenas e Roma. Depois de ter sido sufocada durante mais de mil anos de Idade Média, em que a filosofia se transformou em serva da teologia, a filosofia materialista dos antigos filósofos gregos e romanos reapareceu com rigor com a Renascença e os grandes descobrimentos geográficos e científicos do século XVI. Durante os últimos quatro séculos, apareceram várias escolas filosóficas que desenvolveram a filosofia materialista, desenvolvimento esse que culminou com a criação do materialismo dialético e histórico elaborado no século XIX por Marx e Engels, cuja obra foi enriquecida pelos seus epígonos Plekhanov, Lênin e muitos outros marxistas soviéticos e contemporâneos (BAZARIAN, 1982, p. 70).

O materialismo está dividido em algumas escolas: Materialismo ingênuo⁷; materialismo espontâneo⁸; materialismo mecanicista⁹; materialismo vulgar¹⁰; materialismo dialético e materialismo histórico.

Dentre as concepções apontamos que as escolas do Materialismo ingênuo, espontâneos e vulgar apresentam várias lacunas e não dão conta de apreender e explicar a relação entre objeto e sujeito, objetivo e subjetivo etc. O que acaba por dar margem para que os idealistas apontem as suas falhas, não na busca de superá-las, mas de desconsiderar o materialismo e fortalecer a defesa das pesquisas anticientíficas e fideístas (BAZARIAN, 1982).

⁷“É a concepção materialista do homem comum, é a certeza intuitiva de que o mundo é material por natureza e existe fora da consciência humana. [...] identifica o ser como pensamento, o objeto com o sujeito, isto é, ainda não distingue o objeto apercebido de sua percepção, que é o conteúdo da consciência, e pensa que os objetos são exatamente como os percebemos, [...] não tem nenhuma fundamentação teórica e atitude crítica, [...] não é uma concepção científica e pode facilmente desviar-se para o idealismo e dogmatismo” (BAZARIAN, 1982, p. 71).

⁸ “É a concepção [...] filosoficamente não-consciente, própria da maioria dos cientista e naturalistas, a respeito da existência real do mundo exterior refletido por nossa consciência. Já distingue o objeto e o sujeito cognoscente. A convicção, mais ou menos fundamentada teoricamente, de que o mundo é material e de que existe independente de nossa consciência é concepção empírica de todo homem de senso equilibrado, mas pode conduzir também ao empirismo vulgar e ao positivismo. Os idealistas tiram proveito das debilidades do materialismo espontâneo, para desviá-lo às posições do idealismo filosófico e ceticismo sistemático” (BAZARIAN, 1982, p. 71).

⁹ “[...] trata de explicar todos os fenômenos da natureza por meio das leis da mecânica. [...] O materialismo mecanicista nega as fontes interiores do movimento das coisas, sua mudança qualitativa, os saltos no desenvolvimento, o desenvolvimento do inferior ao superior, do simples ao complexo. Esta escola materialista se difundiu particularmente nos séculos XVII e XVIII, em consequência do alto nível alcançado pela mecânica e matemática” (BAZARIAN, 1982, p. 72).

¹⁰ “[...] surgida nos meados do século XIX na Alemanha. [...] os materialista vulgares acreditavam que o cérebro produz o pensamento como o fígado segrega a bÍlis, explicando assim o pensamento de forma grosseira simplista [...] negavam o papel ativo das ideias, do pensamento. No fundo eram mecanicistas e metafísicos (isto é, adialéticos, não-dialéticos)” (BAZARIAN, 1982, p. 72).

O materialismo dialético e histórico não só faz críticas às outras escolas materialistas como busca corrigi-las, superando as lacunas. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e traz explicações lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, busca realizar uma explicação científica da realidade com base na matéria, na dialética e na prática social, tendo como critério de verdade do conhecimento a prática social, podemos afirmar que é a teoria orientadora da revolução do proletariado (TRIVIÑOS, 2007).

O materialismo histórico também é a base filosófica do marxismo, “[...] que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2007, p. 51). O materialismo histórico explica alguns conceitos fundamentais para a apreensão do objeto e da realidade, dentre eles estão: ser social¹¹; consciência social¹²; meios de produção¹³; forças produtivas¹⁴, relações de produção¹⁵; e modo de produção¹⁶.

É cerne compreendemos três características da concepção materialista: **a materialidade do mundo**, ou seja, todos os objetos, fenômenos se dão na realidade em um momento histórico, a matéria em movimento; **a matéria é anterior a consciência**, ou seja, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX,ENGELS,

¹¹ É o homem, que produz os instrumentos para garantir a sua sobrevivência, é o sujeito histórico e social, pois ele modifica a natureza e modifica a si mesmo.

¹²São as ideias, as políticas, as filosóficas, a psicologia social das classes que são construídas historicamente (TRIVIÑOS, 2007).

¹³ “[...] tudo que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias, química etc) (TRIVIÑOS, 2007, p. 52).

¹⁴ “São os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho, etc” (TRIVIÑOS, 2007, p. 52).

¹⁵ “[...] não pode ser separadas das forças de produção. Podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relações que signifique transição entre as formas assinaladas. São os vínculos que se estabelecem entre os homens” (TRIVIÑOS, 2007, p. 52).

¹⁶ “[...] historicamente se indicam cinco modos de produção - própria comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (com duas fases: socialista e comunista)” (TRIVIÑOS, 2007, p.52).

2007, p. 94); **o mundo é conhecível**, pois “[...] os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar as suas formações mais desenvolvidas[.]” (MARX, ENGELS, 2007, p. 94). Ou seja, o conhecimento se dá a partir do concreto, da realidade, da matéria.

A pesquisa com viés no materialismo dialético e histórico deve estar atenta a algumas categorias de análise essenciais como a **matéria**, pois se trata da realidade objetiva, visto que, o objeto está inserido em um mundo real, nunca isolado do universo, ou seja, este se apresenta organizado, em uma unidade. Outra categoria é a **consciência**, que podemos dizer que é o reflexo da matéria, que evolui de acordo com a apreensão do objeto em questão, a qual deve ser altamente organizada, ao refletir a realidade objetiva por meio do cérebro. A **prática social** também é uma categoria do materialismo dialético, sendo uma atividade material, orientada para transformar a vida social do homem (TRIVIÑOS, 2007).

O materialismo dialético está regido pelas leis da dialética, ou seja, a lei da passagem da quantidade e qualidade; a lei da unidade e da luta dos contrários - lei da contradição; e a lei da negação da negação.

Sobre a lei da passagem da quantidade em qualidade, é ela que representa as propriedades e características do objeto, sendo que é a qualidade que representa o que o objeto é, e a quantidade caracteriza o objeto em relação ao grau, intensidade, dimensão, peso e volume. Tanto as características quantitativas podem produzir mudanças nas características qualitativas como o inverso, pois o homem ao modificar a natureza e a realidade acabam por modificar tanto qualitativamente quanto quantitativamente (TRIVIÑOS, 2007).

Em relação à Lei da unidade e da luta dos contrários, existem elementos na realidade que são opostos e só pode haver superação porque são contrários, ou seja, a contradição é a luta dos contrários, sendo genuína do movimento; por exemplo, se concebe a existência da burguesia porque existe a presença do proletariado (TRIVIÑOS, 2007).

Sobre a lei da negação da negação, a mesma nos direciona, a saber, quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento ou evolução. A negação seria a luta dos contrários, a passagem do inferior para o superior, ou do superior para o inferior. No entanto, nem toda negação será a passagem de um para o outro, pois a identidade entre os contrários prevalece nos aspectos negativos, por exemplo: a mudança do modo de produção escravista para o feudalismo permaneceu com as mesmas características essenciais, visto que, os meios de produção e a propriedade privada continuaram sob o domínio dos homens que tinham o poder aquisitivo, e os escravos continuaram a ser escravos com outra roupagem, o que evidenciamos até hoje no sistema capitalista. Por outro lado quando emerge o novo a partir da luta dos contrários, o velho é eliminado de forma absoluta, podendo ficar somente as características positivas (TRIVIÑOS, 2007).

As pesquisas com viés na epistemologia do materialismo histórico e dialético (MHD) favorece a produção do conhecimento nos aspectos histórico e social, podendo corroborar com a transformação da realidade. É importante destacar que por mais que o materialismo histórico e dialético direcione a apreensão do objeto em uma dada realidade, no movimento histórico, buscando captura-lo em todos os elementos que integram o objeto, o conhecimento é sempre aproximativo. Na medida em que o objeto é infinito e está sempre em desenvolvimento e seu conhecimento nunca poderá ser esgotado. Mas dentre as epistemologias aqui citadas, por meio deste é que mais se favorece a produção do conhecimento em prol do projeto revolucionário da classe trabalhadora (TONET, 2013).

Ao contrário de Kant, que afirmava ser impossível conhecer a “coisa-em-si”, isto é, a essência, Marx sustenta, categoricamente, que a razão humana pode apreender a realidade na sua integralidade. O argumento de Kant, para sustentar a impossibilidade do conhecimento da essência era, como já vimos, de que nosso acesso à realidade externa se dá pela mediação dos sentidos, que nos permitem acesso aos dados empíricos (heterogêneos, diversificados, singulares, parciais). Esses nunca poderiam ser ultrapassados. Ao superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade, demonstrando que a própria realidade é o resultado da síntese entre consciência (momento subjetivo) e realidade (momento objetivo), síntese essa realizada pela prática social, Marx pode sustentar, de modo sólido, a possibilidade de conhecer não apenas a aparência (o fenômeno), mas também a essência (o númeno) (TONET, 2013, p.105).

A pesquisa deve partir do concreto, do processo dialético, das determinações históricas e sociais, pois

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam a produção do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p. 54).

A favor de um projeto revolucionário que favoreça a classe trabalhadora, defendemos a pesquisa enquanto produção do conhecimento, pautada no método do materialismo histórico dialético, uma vez que supera a superficialidade que vem sendo abordadas as pesquisas na educação. Pois o conhecimento deve passar do concreto ao concreto pensado, considerando as determinações presentes na realidade, em um processo dialético do singular ao universal. Pois,

Ao contrário do positivismo, do neokantismo, do neopositivismo e da chamada pós-modernidade, que rejeitam a noção de essência, para Marx, o conhecimento só é possível porque a realidade não é apenas aparência, pois é a essência que confere unidade e permanência – mesmo que relativas – à enorme diversidade e heterogeneidade e ao constante fluir dos dados imediatos. Se todas as coisas fossem absolutamente diferentes e absolutamente mutáveis, não seria possível conhecê-las, pois não se pode conhecer o absolutamente único e o absolutamente mutável. No limite, até a existência das coisas seria impossível nesse caso, visto que o singular só pode ser um momento da universalidade e esta última sequer existiria sem os momentos da singularidade (TONET, 2013, p 106).

É notório que as pesquisas educacionais realizadas a partir do suporte teórico dos grupos do positivismo e da fenomenologia não apreendem os problemas educacionais em sua complexidade, pois tais métodos não dão conta, devido as imersas falhas teóricas e filosóficas o que resulta na manutenção do *status quo* vigente.

Após apresentarmos os principais enfoques epistemológicos que norteiam as pesquisas educacionais, vamos dar continuidade ao esforço intelectual de apreender o papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo. Perfazendo uma apresentação sobre a pesquisa ao longo da trajetória do curso de pedagogia até a instituição das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso em 2006, assim como evidenciar sobre as pesquisas de abordagem qualitativa maciçamente presente no campo educacional.

2.2 TECENDO A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Após a exposição das abordagens teórico-metodológicas que as pesquisas vem se desenvolvendo ao longo da história da educação faz-se necessário no movimento da escrita para a apreensão do objeto de estudo sobre a pesquisa na formação do pedagogo, o entrelaçamento da discussão sobre o delineamento da trajetória histórica da pesquisa no âmbito da educação.

A partir do levantamento bibliográfico ressaltamos, que a preocupação com a pesquisa no campo educacional aparece no Brasil em meados da década de 1920, no entanto só nos anos de 1930 que se iniciam estudos mais sistematizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), porém somente na década de 1960 que efetivamente surgiram programas de pós-graduação, mestrados e doutorados, sob a influência metodológica de ideias de outros países (GATTI, 2012).

Até meados dos anos de 1950, o foco das pesquisas em educação restringiram-se a questões psicopedagógicas, voltadas para o desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes. A partir de então as pesquisas passaram a ter outro direcionamento, voltando-se para questões culturais e para as tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Na década de 1960 com o golpe Militar e o cenário educacional permeado pelo discurso da pedagogia tecnicista¹⁷, as pesquisas passam a ter outro olhar, direcionados ao planejamento, dos custos, da eficiência, das técnicas, tecnologias de ensino e no ensino profissionalizante (GATTI, 2012).

¹⁷ “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2012, p. 174).

No final da década de 1970 e início dos anos 80, com a insatisfação dos profissionais em educação representados pelos movimentos de Associações como a Ande (Associação Nacional de Educação), Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), dentre outras, foram levantadas várias críticas relacionadas à formação de professores, principalmente à racionalidade técnica¹⁸ até então presente no cenário educacional no Brasil. Nesse contexto aparece a concepção do Professor Reflexivo e Professor Pesquisador, influenciada por autores como Dewey, Schön, Stenhouse, Zeichner, Shulman e outros.

Na década de 1970 e 1980, o Brasil passou por grandes mudanças em todos os setores da sociedade (econômico, político, social, cultural etc.) como o fim da ditadura Militar; a crise econômica influenciada pela crise mundial do Petróleo; Promulgação da Constituição Federal; redemocratização da população para eleições de seus representantes; manifestações em âmbito educacional por meio da CEDES, ANPED, ANFOPE, ANPAE atreladas a movimentos sociais pós-ditadura militar; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de outros documentos oficiais que norteiam a Educação e a formação do professor e do pedagogo.

De acordo com Lima (2003) a produção da pesquisa educacional no Brasil, pode ser dividida em cinco períodos básicos, sendo os três primeiros enumerados por Gouveia (1971), o quarto por Mello (1983) e o quinto por Megid Neto (1999). O primeiro período está vinculado com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), na década de 1930, sendo que as pesquisas estão relacionadas a temas psicopedagógicos. O segundo período se caracteriza com os temas na área de Sociologia da Educação, com olhar para a escola e a sociedade, considerando os aspectos culturais, a partir da década de 1950.

¹⁸Se fundamenta no tecnicismo, onde defende a concepção tecnocrática do professor, e a supervalorização da aprendizagem a partir de técnicas.

No terceiro período (década de 1960 e 1970) acontece um aumento no número da produção científica influenciadas pelas mudanças do modelo político-econômico alinhado a Ditadura Militar e a concepção tecnicista. Na década de 1970 até a década de 1980 trata-se do quarto período que ressurgem os temas psicopedagógicos com base nas pedagogias críticas (LIMA, 2003).

No quinto período (década de 1990 até a atualidade) as pesquisas com cunho psicopedagógicos continuam a ganhar força, principalmente nas discussões socioculturais, novas tecnologias, atreladas as pedagogias críticas e pós-críticas, além do surgimento do pluralismo metodológico (paradigmas positivistas e empírico-indutivo, pós-positivistas, construtivistas, dentre outros) (LIMA, 2003).

Após a exposição sobre como a pesquisa vem se apresentando desde a década de 1930 no Brasil, precisamos fazer o movimento da articulação com a formação do pedagogo, em um movimento de apreensão do universal para o particular.

2.3 A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste texto discutimos sobre a formação do pedagogo, abordamos sobre o cenário histórico da trajetória do curso de pedagogia, desde a sua criação até atualmente. Apresentamos à pesquisa na formação do pedagogo articulando com o contexto histórico e as questões sociais que influenciaram e influenciam a formação deste profissional. Trazemos também as discussões atuais que norteiam as pesquisas na formação inicial do pedagogo a partir da defesa do professor reflexivo e pesquisador.

O Brasil na década de 1930 passava por grandes mudanças em todos os setores da sociedade; como o declínio da classe social elitizada agrária rural para uma classe burguesa voltada para a industrialização do país. O Estado passou a assumir o papel pela modernização do país, assim como a responsabilidade de instabilidade social, econômica e política.

A educação nesse contexto histórico foi vista como elemento essencial para tal mudança no Brasil. A educação seria pública, laica e obrigatória, servindo a um novo projeto social de adstrução do homem a nova ordem

estrutural do sistema em todas as dimensões (econômica, política, social e cultural), o ensino deixou de ter cunho religioso e passou a ser influenciado pelo discurso liberal.

A ideia do estado liberal centra-se na noção de poder público separado, ao mesmo tempo, tanto do governado quanto dos governantes, e que constitui a suprema autoridade política dentro de limites precisos [...]. Esta noção de autoridade política a partir de uma perspectiva liberal deve ser reconsiderada à vista de tradições contemporâneas em ciências políticas. Há, sem dúvida, uma tradição de análise política liberal que discute prioritariamente as questões de soberania do estado e da cidadania - ou seja, a constituição do cidadão e, por sua vez, a questão da cultura política da nação. [...] a democracia liberal, busca discutir problemas de representação política e responsabilização [...] isto é, como as ações dos indivíduos, instituições, corporações e agências estatais, os acordos centrais do pacto democrático de governo - ou que, de outro modo, evitem que estas práticas maculem, deteriore ou traiam o próprio pacto democrático. [...] o marxismo, enfatiza a questão do poder do estado, especialmente naqueles aspectos que se referem as vinculações com as estruturas de classes e com as forças e instrumentos de coerção política - sob a suposição de que a obtenção do consenso e a implementação de medidas que garantam certa representação de interesses não estão isentas de atos de força ou coerção, tampouco estão isentas de relações sociais de dominação e exploração” (TORRES, 2002, p. 109).

Para a concretização do projeto de democratização/liberal do país foi necessário ter profissionais que colocassem em prática a proposta educacional influenciada pela Escola Nova. Conforme Ghiraldelli Jr. (1987, p.18).

O movimento da Pedagogia Nova, ou movimento da Escola Nova, teve início com a criação, no fim do século XIX e começo do século XX, em solo europeu e norte-americano, de uma série de experiências educativas, autônomas e independentes entre si, que visavam implantar uma educação distinta das ministradas nas escolas oficiais (estatais e religiosas). [...] essas Escolas Novas defendiam a bandeira dos métodos ativos de ensino, de liberdade e autonomia do aluno, do ensino baseado no jogo e trabalho lúdico, dos trabalhos manuais do respeito à iniciativa do aluno, etc. O grande expoente da Pedagogia Nova foi, sem dúvida, Jhon Dewey (1859-1952)”.

Neste momento histórico foi necessário à formação do bacharelado e licenciado em diversas áreas educacionais, e a pedagogia não ficou alheia a tal projeto. Nesse contexto o curso de pedagogia acabava por formar pedagogos com um caráter técnico, uma formação fragmentada e um campo de atuação conflituoso, perceptível nas regulamentações destinadas a tal curso desde a sua criação em 1939 até os dias atuais, como esboçamos a seguir.

O curso de pedagogia foi instituído no Brasil através de decreto-lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939, direcionada para a formação de bacharéis e licenciados. O bacharel em pedagogia tinha a duração de três anos e para se ter o diploma de licenciado, o aluno deveria cumprir mais um ano do curso de didática, completando assim o esquema três mais um. Outro ponto é que o currículo não apresentava a caracterização desse novo profissional (SILVA, 2003).

Em 1º de janeiro de 1943, passou-se a exigir que os cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação fossem ocupados pelo bacharel em pedagogia, evidenciando assim a sua natureza técnica, e aos licenciados em pedagogia caberia lecionar no curso normal, apesar de não ser campo de atuação exclusivo a esse profissional, pois para a atuação no curso normal exigia-se somente o diploma de ensino superior, podendo então qualquer outro licenciado em áreas diferentes, exercer o magistério naqueles cursos, ao pedagogo também caberia lecionar filosofia, história e matemática (SILVA, 2003).

Na década de 1960 o curso novamente é sujeito a alterações por meio do Parecer CEF n. 251 de 1962, devido à formação generalista do pedagogo e a não definição do seu real campo de atuação, sendo que, os mesmos cargos que o bacharel em pedagogia ou o licenciado em pedagogia poderiam atuar, cargos de técnicos de educação e no magistério de disciplinas pedagógicas do curso normal, também poderiam ser ocupados por outros bacharéis e licenciados. Valmir Chagas, relator do Parecer, destacou que o curso de Pedagogia não tinha conteúdo próprio. O que levou ao questionamento da existência do curso, fomentando várias reivindicações de professores e estudantes que começaram a cobrar que se estabelecessem os campos de atuação para o pedagogo (SILVA, 2003).

Em 1962 apesar da definição de um currículo mínimo e da duração do curso definido pelo parecer CFE N. 251/62, o curso ainda não se identifica claramente sobre qual profissional estava sendo formado, porque existiam dúvidas sobre a formação, pois não se sabia se estava voltada para o técnico em educação ou para o magistério nas disciplinas pedagógicas do curso

normal superior, uma vez que, o curso de pedagogia se apresentava com disciplinas difusas e um currículo enciclopédico (SILVA, 2003).

A insegurança em relação à identidade do curso ainda pairava no meio acadêmico na década de 1960, e devido ao Parecer CFE n. 252/69 eclode-se a ideia de reformulação de sua estrutura curricular, influenciada pela ideia da racionalidade, eficiência e produtividade no âmbito educacional, que visava à formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, o que reforçava a fragmentação da formação do pedagogo, pois ao se criar as habilitações para a formação do pedagogo, também se criou formações específicas para as habilitações (SILVA, 2003).

Ainda por meio do Parecer CFE n. 252/69 formava-se o licenciado em pedagogia, que poderia atuar no magistério do ensino normal e nas atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, além de poder atuar no ensino primário, desde que cursassem o estágio supervisionado.

A formação do pedagogo na década de 1960 e 1970 sofreu forte influência tecnicista, o que levou na década de 1980, os movimentos de profissionais e estudantes entusiasmados, apresentarem propostas para a formação do pedagogo, dentre elas a defesa da docência como base de formação de todo educador e a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação. A partir daí, são aprovados decretos, resoluções que orientam as instituições formadoras, que passam a elaborar suas propostas pedagógicas, em meio a um cenário democrático, que possibilitou críticas à racionalidade técnica e apresentação de propostas novas para a formação do professor.

Na década de 1990, surgem diversas propostas para o curso de pedagogia. Algumas partiram no seio dos movimentos dos educadores como a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (Anped); Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que discutem a reestruturação curricular do curso de pedagogia, a docência como base de formação do pedagogo atrelada a gestão e a pesquisa, para além do magistério, onde

possibilitaria ao pedagogo a produção e difusão do conhecimento, o que levou a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia, em 1º de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006.

Conforme os apontamentos feitos anteriormente referente à trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, não se faz presente a discussão da pesquisa como eixo da formação inicial do pedagogo, somente em meados da década de 1980 e de forma mais efervescente a partir da década de 1990 torna-se evidente a preocupação com a pesquisa na formação do professor e do pedagogo, atrelando-se a discussão mais geral do papel da pesquisa na formação do professor.

A defesa da pesquisa na formação de professores está relacionada à crítica a racionalidade técnica que impregnava o processo educacional nos anos de 1970 e 1980, o discurso em defesa da articulação teoria e prática na formação do professor, valorização dos saberes da experiência e a reflexão crítica, além da valorização do papel ativo do próprio professor no seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012). Pois,

As proposições para a formação de professores e do pedagogo defendidas pelas entidades - 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) assumem a perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade, tendo desde a década de 80, como principais reivindicações: a valorização da carreira docente; a docência como base de formação de todo o profissional da educação; uma base comum nacional para os currículos dos cursos dos professores da Educação Básica e do pedagogo; garantia de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação do professor e do pedagogo; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de formação de professores e pedagogos (FONTANA, 2006, p.3432-3433).

No Brasil existem vários autores¹⁹ que discutem sobre a pesquisa na formação do professor, as ideias propagadas tem como base comum a

¹⁹ “Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação dos professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultados de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho

articulação da pesquisa com a prática docente, a articulação entre teoria e prática. Assim como a defesa do professor pesquisador e da articulação entre ensino e pesquisa na formação do professor/pedagogo (ANDRÉ, 2012).

O movimento do professor reflexivo/pesquisador é uma contraproposta a racionalidade técnica, e teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA nos anos de 1980. Facci (2004) aponta que a abordagem do professor reflexivo é difundida por Donald Schön, que buscou fundamentos nos estudos de John Dewey²⁰.

A formação do professor a partir da concepção do professor reflexivo/pesquisador baseia-se na “[...] epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os professores encontram em ato” (PIMENTA, GHEDIN, 2012. p.23).

O conhecimento tácito é o **conhecimento na ação**, que está somente na ação, e que não a precede, sendo insuficiente, pois sempre surgirão situações novas que requer novas soluções, e a busca desses novos caminhos se dão no processo da **reflexão da ação**, ou seja, o professor acaba por construir novos repertórios de experiências, que podem colocar o professor frente a problemas que requer uma investigação, que é a **reflexão sobre a reflexão na ação**, surge daí à defesa do professor pesquisador, com a valorização da pesquisa na ação profissional (PIMENTA, GHEDIN, 2012).

A abordagem do professor reflexivo/pesquisador se baseia em um discurso pragmático e evasivo que reduz a pesquisa a pseudocientificidade, visto que, trata-se de um conhecimento utilitarista, imediatista que leva a

conjunto da Universidade com as escolas públicas, por meio das pesquisas. Na literatura internacional [...] destacamos, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner 1993). Do Reino Unido [...] Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática” (ANDRÉ, 2012, p. 56).

²⁰Filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou muitos teóricos e pensamentos pedagógicos contemporâneo e o movimento da Escola Nova, nasceu Dewey nasceu na cidade de Burlington, estado de Vermont, em 20 de outubro de 1859 e faleceu em 1952).

compreensão superficial do objeto em estudo; e ainda acaba por fundamentar muitas propostas pedagógicas destinadas para a formação do pedagogo no Brasil.

No que tange a discussão da concepção do Professor reflexivo e Professor Pesquisador, levantamos os seguintes trabalhos: Facci (2004); Pimenta e Ghedin (2012); Vieira (2007); Marinho (2009); Viana (2011); Diniz (2009) entre outros. Vamos trazer a síntese somente de algumas pesquisas que os autores fundamentaram suas análises a partir do materialismo dialético, com viés no marxismo.

Destacamos a pesquisa de Facci (2004) que discute sobre o trabalho do professor numa perspectiva marxista, tendo por base as obras de Vigotski, o que lhe permitiu fazer uma análise crítica dos pressupostos psicológicos e educacionais presentes nas produções teóricas, na teoria do professor reflexivo e o construtivismo; a autora ainda aponta a preocupação com a importância do professor no processo de apropriação do conhecimento científico.

Podemos destacar que Facci (2004) traz importantes discussões em sua obra sobre a formação do professor a partir da lógica do professor reflexivo e do construtivismo, dentre elas a autora elucida sobre o esvaziamento no trabalho docente, pois a ausência da apropriação do conhecimento científico na formação do professor o impossibilita de fazer análises críticas sobre suas condições objetivas e subjetivas, resultando em um trabalho pedagógico pautado no pragmatismo, em uma prática sem fundamentos epistemológicos, em uma prática pela prática.

Percebemos que Facci (2004) defende a ideia da formação do professor pautada na pedagogia histórico-crítica, que valoriza a apropriação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos humanizando-os, sendo o professor o mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Outra pesquisa é de Marinho (2009) que teve por objetivo, analisar a luz da epistemologia marxiana, representada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, os limites da abordagem do professor reflexivo como produtora de conhecimentos para transformação da prática pedagógica docente.

Na pesquisa, a autora aponta que a abordagem do Professor Reflexivo centra-se na experiência para a formulação de um conhecimento prático com vistas à autonomia dos sujeitos. Articulando-se com o pensamento neoliberal e pós-moderno, por meio da defesa dos ideários do lema do “*aprender a aprender*” discurso este que está presente nas políticas educacionais aprovadas na década de 90 até os dias atuais (MARINHO, 2009).

A defesa do professor Reflexivo é pautada em um currículo flexível e o conhecimento produzido estaria situado no âmbito da ação, voltado para a resolução de problemas imediatos, ou seja, seria um conhecimento tácito. Conhecimento este com uma superficial base teórica (MARRINHO, 2009).

As pesquisas a partir da teoria do Professor Reflexivo pautam-se nos saberes docente, que são resultados das experiências e de situações cotidianas, em uma mentalidade pragmática, que o professor reflete na ação e sobre a ação o que o torna um investigador. Marinho (2009) pontua que qualquer proposta de formação de homem pensada a partir dessa abordagem pragmática favorece uma educação alienante, pois o “conhecimento” que é construído pelo professor voltado ou não para a sua prática pedagógica é a-teórica, o que não permite a apreensão da realidade resultando em um conhecimento falso, ou seja, uma interpretação aparente ou uma representação caótica da realidade (MARINHO, 2009).

Marinho (2009) enfatiza que a abordagem do professor reflexivo é incapaz de transformar a realidade, pois não há uma compreensão da educação como fenômeno dialético, que considere em um movimento real, em suas determinações complexas e contraditórias das relações sociais que determinam a formação do aluno e a formação do professor. Pensar em uma proposta pedagógica sem a compreensão das múltiplas determinações existentes na sociedade é inútil para a transformação da realidade.

A proposta da formação do professor reflexivo e pesquisador se alarmou no Brasil desde a década de 80 até os dias atuais, pois a mesma está pautada no viés da escola nova. Que segundo Saviani (2012, p. 143-144)

[...] a concepção pedagógica renovada ancora-se numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade [...]. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência [...] o homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até

morrer, o adulto não pode constituir-se como modelo, razão pela qual a educação passa a centra-se na criança. Do ponto de vista pedagógico, o eixo deslucou-se do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma filosofia centrada na ciência centrada na ciências da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. [...] a pedagogia renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida pelo nome escolanovismo.

A pedagogia do aprender a aprender também se propagada nas propostas de formação do pedagogo, tendo sua base no escolanovismo e na abordagem do professor reflexivo. Como podemos ver,

O lema 'aprender a aprender' tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas[...]. Na situação atual, o "aprender a aprender" liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]"(SAVIANI, 2012, p. 147).

A escola nova, a pedagogia do aprender a aprender e abordagem do professor reflexivo se articulam com as pesquisas qualitativas que estão em consonância com a mesma fonte primária do idealismo, e ainda se entrelaçam com o positivismo.

2.4 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

O presente texto visa apontar a origem da pesquisa qualitativa e sua articulação com a formação do pedagogo, uma vez que, está muito presente nos seios das universidades brasileiras. A pesquisa qualitativa tem varias variações oriunda da ideia da valorização da experiência tanto individual quanto de grupos isolados.

As pesquisas se desenvolveram e se desenvolvem devido à busca metodológica constante para a apreensão e explicações dos fenômenos e objetos em estudo, dentre as diversidades de métodos que sustentam as pesquisas e a busca de nomenclaturas e classificações das mesmas, está à pesquisa qualitativa, que tem suas raízes no idealismo.

Tratando de um breve retrospecto da pesquisa qualitativa vamos expor cinco marcos discutido por Chizzotti (2006) em seu livro intitulado “Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”. O primeiro marco, trata-se das raízes da pesquisa qualitativa que estão ligadas ao romantismo e ao idealismo, no final do século XIX. Reivindicavam-se compreender e explicar o mundo e a vida, para além das explicações pelas ciências da natureza, recorrendo ao neokantismo, e envolvendo as áreas da história, antropologia, sociologia, psicologia social, economia e ciências humanas. As pesquisas enfatizavam as precárias condições do mundo e da vida, ou seja, nas mazelas sociais.

Na primeira metade do século XX o segundo marco é caracterizado pelos estudos com ênfase nos aspectos socioculturais, principalmente tratados na antropologia, que se e desvincula da história e passa a ser uma disciplina distinta, com ênfase em estudar a vida local e as significações dos grupos humanos. A pesquisa começa a se profissionalizar, passando a ser realizada por um pesquisador acadêmico, que se distanciava de local que vivia e passada a estudar um grupo primitivo. O pesquisador se inseria e vivia na comunidade pesquisada, de uma cultura diferente da sua. A sociologia e a educação também se consolidam como novos campos de investigação (CHIZZOTI, 2006).

Pós-II Guerra até os anos 70 temos o terceiro marco, norteado pela busca da formalidade e rigorosidade dos estudos qualitativos, articulados com os princípios neopositivistas e a defesa do princípio da falseabilidade. Os pesquisadores refutam a neutralidade científica da pesquisa positivista, pregando a vinculação da investigação com os problemas éticos-políticos e sociais, e ainda declararam o compromisso com a emancipação humana e a transformação social. No entanto, apesar do discurso reacionário a pesquisa qualitativa ainda se vincula ao positivismo, pois resultava em uma apreensão do objeto parcialmente e uma descrição provisória da realidade. É nesse momento que surgem novas concepções e práticas investigativas derivadas da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo e das teorias críticas neomarxistas, resultando no pluralismo metodológico, que favorece a expansão das pesquisas, principalmente devido aos investimentos públicos e privados,

que estava atrelado à competição oriunda por causa da Guerra Fria, da disputa entre Estados Unidos e União Soviética (CHIZZOTTI, 2006).

No quarto marco os investimentos nas pesquisas científicas continuavam na década de 70 e 80 e para tal expansão são criados centros de pesquisas, institutos e ampliação das equipes dos pesquisadores. As pesquisas ganham novos temas relacionados às questões de classe, gênero, etnia, raça, cultura entre outros, que resultam em novas questões teóricas e metodológicas dos estudos qualitativos. O quinto marco se dá a partir da década de 90 em diante, as pesquisas reconhecem um pluralismo cultural, e a legitimidade do texto escrito está vinculado a fundamentos reflexivo do autor; e a validade da investigação se fundamenta na tradução da experiência humana em um texto (CHIZZOTTI, 2006).

Existe uma grande dificuldade de definir o que se entende por pesquisa qualitativa, pois a mesma tem uma expressão genérica.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa, etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, [história de vida, dentre outras] grifo nosso (TRIVIÑOS, 2007, p. 124).

A pesquisa qualitativa inicialmente tem por base teórica o funcionalismo²¹ e o estruturalismo²²-funcionalismo, com raízes no positivismo, só na década de 70 que aparece a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, e ainda assim atrelada aos traços positivistas, pois suas

²¹ “O funcionalismo é uma corrente das ciências humanas que enfatiza as relações e o ajustamento entre os diversos componentes de uma cultura ou sociedade. Suas origens prendem-se aos positivistas Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim (1858-1917), que procuraram estabelecer analogias entre as formas de organização cultural e social e organismo vivos. [...] O funcionalismo exerceu e continua exercendo significativamente influencia na pesquisa social, sendo inúmeros os trabalhos desenvolvidos segundo esse enfoque, inclusive no Brasil. Todavia, em alguns meios, o funcionalismo sofre restrições, em virtude de estar identificado, em suas origens, com ideologias conservadoras (GIL, 2010, p. 19).

²² “O termo estruturalismo é utilizado para designar as correntes de pensamento que recorrem a noção de estrutura para explicar a realidade em todos os seus níveis. O estruturalismo parte do pressuposto de que cada sistema e um jogo de oposições, presenças e ausências, constituindo uma estrutura, onde o todo e as partes são interdependentes, de tal forma que as modificações que ocorrem num dos elementos constituintes implica a modificação de cada um dos outros e do próprio conjunto. [...] tem suas bases conceituais no estudos do linguística Ferdinand Saussure (1857-1913) e do antropólogo Claude Lévi-Strauss (nascido em 1908)”(GIL, 2010, p. 19).

bases teóricas, a partir do idealismo, enfatiza a consciência do sujeito para compreender a realidade social como uma construção humana, não buscando apreender o fenômeno a partir de suas raízes históricas, o que a caracteriza com fundamentos no positivismo (TRIVIÑOS, 2007).

Como existe um grupo com aglomeradas nomenclatura e classificações para a pesquisa qualitativa, vamos elencar as principais.

a) A pesquisa etnográfica é definida como um estudo cultural, que visa compreender um mundo cultural, que envolve tanto os traços culturais dos sujeitos da pesquisa quanto os traços culturais do pesquisador. Além de inserir o pesquisador na realidade do campo investigado, exigindo do mesmo uma participação ativa, que seria sua inserção na vida cultural da comunidade investigada, vivendo no papel de sujeito e pesquisador da pesquisa, pois o foco é compreender as significações que os sujeitos pesquisados tem sobre o objeto em estudo. (TRIVIÑOS, 2007).

b) As pesquisas ativas estão divididas em dois grupos: a pesquisa ação e pesquisa intervenção; e pesquisa participativa, todas pesquisas qualitativas. As pesquisas ativas tem origem na América, Europa, Austrália e Ásia, e objetiva proporcionar alguma mudança desejada, por meio da tomada de consciência dos pesquisados e do pesquisador (CHIZZOTTI, 2006).

- A pesquisa-ação surge a partir do interesse de um imigrante do nazismo Kurt Lewin, que se interessou pelo estudo da dinâmica social e na defesa da ciência para mediar e buscar soluções para os conflitos. Na década de 70 no seio das ciências sociais a pesquisa-ação passa a desmascarar o caráter ideológico, o discurso da neutralidade e da objetividade científica²³, em oposição às pesquisas tradicionais (CHIZZOTTI, 2006).

²³ Segundo Popper (2013) o uso que ele faz da objetividade científica é o mesmo de Kant, pois Kant “[...] usa a palavra ‘objetivo’ para indicar que o conhecimento científico deve ser justificável, independente de capricho pessoal; uma justificação será ‘objetiva’ se puder, em princípios, ser submetida à prova e compreendida por todos[...]” (POPPER, 2013, p. 41)

- A pesquisa participativa tem suas origens na pesquisa ação, sua evolução se dá principalmente na década de 60, na América Latina, devido à gravidade dos conflitos sociais, o que exigiu um novo padrão de pesquisas, orientado pela ética de solidariedade e não mais na objetividade abstrata presentes nas positivistas (CHIZZOTTI, 2006).

c) A história de vida seria o relato pessoal de experiências vividas, observadas de fatos ou acontecimentos. Podendo ser classificada em biografia²⁴, autobiografia²⁵, testemunho²⁶, etnobiografia²⁷ e história oral²⁸ (CHIZZOTTI, 2006).

Existem outras nomenclaturas pertencentes ao grupo da pesquisa qualitativa, no entanto, nos delimitamos a destacamos as três principais classificações por dá origens as outras denominações. Percebemos que atualmente a pesquisa qualitativa está presente nas propostas de formação do pedagogo, visto que, a mesma atende ao discurso neoliberal, de um conhecimento tácito, imediato a partir da experiência e para a experiência do professor. E que acaba se articulando com os fundamentos da defesa do professor reflexivo e pesquisador.

²⁴“A biografia é a narrativa da vida de uma pessoa, feita por outrem, que, com base em documentos, hipóteses e orientações teóricas, reconstrói a vida do biografado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 102).

²⁵“A autobiografia é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal” (CHIZZOTTI, 2006. p. 103).

²⁶ “[...] um tipo narrativa testemunhal - o testemunho- assume uma importância e autoridade relevante no esclarecimento de eventos candentes, em que, em um texto narrativo, o protagonista ou testemunha de um fato conta na primeira pessoa uma experiência significativa de vida, tendo em vista denunciar uma situação sociopolítica adversa, com a finalidade de muda-la ou chamar a atenção para uma reivindicação, ou eventos-limites, sejam eles sublimes, trágicos ou abjetos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 104).

²⁷ “Na etnobiografia, o discurso autobiográfico - o que o sujeito conta - constitui a primeira versão da realidade, que é completa com tratamentos e análises complementares e com outras informações sobre a realidade social na qual o indivíduo está inserido. Supõe, assim, a produção de um primeiro relato bruto, seguido da releitura e correção com o narrador do relato produzido” (CHIZZOTTI, 2006, p. 105).

²⁸ “Na história oral, como possibilidade de pesquisa, o investigador reúne informações orais de uma ou mais pessoas sobre eventos, seu contexto, suas causas e efeitos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 107).

Diante desse cenário instalado nos seios das universidades, acreditamos que precisamos de análises urgentes sobre os reflexos da formação atual nas propostas pedagógicas, análises esta que fazemos a partir do levantamento bibliográfico das pesquisas aqui elucidadas no decorrer do capítulo um. Precisamos apreender o papel da pesquisa e a produção do conhecimento a partir de um método que possibilite o desvelar ideológico e as contradições existentes na discussão da pesquisa na formação do pedagogo em um movimento histórico e dialético. Movimento este que nos propomos a fazer e esperamos que tenhamos conseguido.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A PESQUISA

No capítulo anterior tratamos do movimento da pesquisa em educação no Brasil e na formação do pedagogo; para o processo de síntese do objeto em estudo, trouxemos os principais enfoques epistemológicos (positivismo, fenomenologia, marxismo) que sustentaram as pesquisas educacionais nas últimas décadas.

Apontamos que a corrente positivista e fenomenológica não tem dado conta de apreender os objetos ou fenômenos educacionais em sua totalidade, e nem possibilita o desvelar do discurso ideológico e das contradições, pois o isolamento do objeto ou fenômeno por ambas as correntes (positivista e fenomenológica) acabam compreendendo-o desarticulado da história, das relações sociais e de produção.

Tanto o positivismo como a fenomenologia tem raízes no idealismo subjetivo apreendendo o objeto em primeiro plano a partir do espírito, da consciência, o que contribui para uma compreensão falseada, pois o objeto já existe, já está dado na realidade, independente do sujeito ter consciência ou não do mesmo, e sua apreensão deve partir do real, do concreto.

Apontamos também o enfoque epistemológico que vem sendo utilizado nas últimas décadas para nortear as pesquisas educacionais, a partir da base filosófica do materialismo, que apreende o objeto em primeiro plano no aspecto material. Sustentamos a defesa do materialismo histórico e dialético, bases filosóficas do marxismo, pautada nas seguintes características: na materialidade do mundo; que a matéria é anterior a consciência; que o mundo é conhecível; que a prática social é o ponto de partida e de chegada da vida social do homem; que existe a superação a partir do movimento da luta dos contrários; e que as pesquisas a partir do viés do materialismo histórico e dialético favorece a produção do conhecimento em prol do projeto revolucionário.

Outra discussão que enfatizamos foi o delineamento da pesquisa na formação do pedagogo, evidenciamos que nos últimos anos está articulada com o discurso positivista e fenomenológico; além das propostas pedagógicas

dos cursos de pedagogia, principalmente a partir dos anos de 1990, estarem mediadas pela pesquisa qualitativa e a defesa do professor reflexivo-pesquisador que se articula com o discurso da escola nova, com o pragmatismo e o conhecimento enquanto construção, sendo validado a partir do julgamento do sujeito e de suas experiências, voltada para um saber imediato e prático.

A partir da discussão nos propomos a escrever um capítulo que apresente uma abordagem que supere a proposta da pesquisa com base no idealismo, que esteja pautada no materialismo histórico e dialético, assim como um ensino que possibilite a articulação com a pesquisa a luz de um método com base marxista. Diante desse cenário buscamos na escrita dessa seção responder a seguinte questão norteadora “de que maneira podemos apreender a pesquisa e o ensino na formação do pedagogo a partir da pedagogia histórico-crítica?”.

Para tal propósito dividimos o capítulo em três subseções, no primeiro texto abordamos sobre a origem da pedagogia histórico-crítica; no texto posterior discutimos sobre a concepção de ensino a partir da pedagogia histórico-crítica; e no terceiro tecemos novamente a concepção de pesquisa e ensino, e a articulação entre ambos buscando fundamentos na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico e dialético.

3.1 ALGUNS APONTAMENTOS DA ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para a compreensão da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário recorrer às categorias do materialismo histórico e dialético, dentre elas está o trabalho. O trabalho é uma categoria importante para a compreensão do homem enquanto ser histórico e social, pois os homens modificam a natureza e modificam a si mesmos. É no movimento da modificação da natureza e do desenvolvimento do trabalho que os conhecimentos são produzidos nas relações de produção e nas relações sociais, conhecimentos estes, que direcionam o desenvolvimento da humanidade.

No modelo da sociedade primitiva os conhecimentos produzidos eram apropriados coletivamente pelos homens, pois a preocupação era garantir a sua existência, o que se denominava como “comunismo primitivo” ou “modo de produção comunal”, não havia apropriação de terra e nem dos meios de produção, pois cada homem deveria garantir a sua existência por meio do seu trabalho. Mas quando iniciou a apropriação da terra e dos meios de produção, uma parcela dos homens passou a não trabalhar, e mesmo assim, garantiam a sua sobrevivência por meio do trabalho alheio, sendo este o modo de produção antigo ou escravista, e também o modo de produção feudal ou medieval (SAVIANI, 2012).

A partir disso surgiram novas relações de produção e sociais, e uma classe social ociosa e outra que trabalhava para garantir a sua existência e as dos homens ociosos. Nesse contexto se inicia a separação entre o produto do trabalho e o homem, que acaba por ser reforçado no processo industrial, no modo de produção capitalista, resultando no que conhecemos como alienação, estranhamento e fragmentação do trabalho (SAVIANI, 2012).

A escola surge com o objetivo de ocupação para a classe ociosa, ou seja, um lugar, para ocupar o tempo livre desses homens de forma nobre e digna. Com as mudanças do modo de produção, principalmente no processo industrial, a escola deixa de atender somente os filhos dos donos dos meios de produção, porque é chamada para preparar o homem para o trabalho, ou seja, instruir o mínimo necessário para a formação de mão de obra, pois o desenvolvimento do país precisava de trabalhadores que soubessem manusear as máquinas (SAVIANI, 2012)

A escola até então era somente para os privilegiados e depois passou a atender a grande massa, não a mesma escola, pois houve uma educação para a formação dos filhos da elite e outra educação para os filhos dos trabalhadores, uma escola que priorizava a formação do trabalho intelectual e outra que prega a formação do “trabalho manual”. Porém, de acordo com Saviani (2005, p. 28)

[...] conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto

sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.

A escola é uma instituição responsável pela transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos ao longo da humanidade. Desde a busca de explicações dos fenômenos e objetos pela razão os conhecimentos são sistematicamente organizados, e as pesquisas são direcionadas para tal atividade, atribuição esta das ciências nas diversas áreas. A ciência foi e ainda é compreendida como um meio de produção e os conhecimentos, como produto, que estão a serviço de interesses de determinada classe social, assim como a organização do currículo escolar e da universidade.

A escola no Brasil até a década de 1930 oferecia um ensino religioso e tradicional, posteriormente passou a funcionar em torno do discurso de democratização e do acesso ao ensino público e laico, principalmente influenciada pelos anseios da Escola Nova. Na década de 1960 a 1980 foi efervescentemente influenciada pelo tecnicismo, mas com o fim da Ditadura Militar, o discurso democrático ganha força e várias teorias críticas refutam a racionalidade técnica e as influências do positivismo. Porém apesar da defesa em desmitificar os discursos ideológicos e as desigualdades sociais, as teorias críticas acabam por não oportunizar a superação do modo de produção capitalista e nem sustentavam uma proposta de um novo projeto para a sociedade, o que finda na reprodução do sistema capitalista por meio do discurso reacionário.

No início da década 1990, a partir de pesquisas educacionais, alguns fatores contribuíram para a defesa de uma nova era emergencial: a pós-moderna. Como, a diminuição do interesse dos pesquisadores pelas teorias críticas e a influência do discurso pós-moderno na produção acadêmica na educação; além das críticas ao tecnicismo pedagógico e as teorias críticas-reprodutivistas; levaram à defesa do pós-moderno nas propostas pedagógicas construtivistas e interacionistas, concretizando-se nas chamadas teorias pós-críticas (FONTES, 2011).

Mesmo as teorias pós-críticas se sustentando no discurso de superar as lacunas das teorias críticas-reprodutivista, com o olhar para a diversidade cultural, para a valorização do subjetivo, para as questões sociais de gênero, etnia, raça, acabam por não dar conta de apreender os problemas educacionais em sua dimensão histórica e nem social, nem os apreendem na totalidade e nem na contradição, o que acaba por negar o movimento dialético. Pois,

Baseado no ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, as teorizações educacionais 'pós-crítica' delineiam sua discordância na neutralidade advogada pelos positivistas: o conhecimento não é neutro, mas produto dos interesses, valores, crenças de uma comunidade [...], a agenda pós-moderna é portadora de um caráter criptopositivista. O neopositivismo suspende o ontológico e exclui da ciência questões relativas à concepção de mundo. Qualquer referência a uma realidade soa metafísica para essa perspectiva e, como tal, insignificante em termos científicos. A agenda pós-moderna tem um ponto de partida oposto ao neopositivismo; ela argumenta que é impossível se desviar da ontologia e que o estatuto ontológico da realidade é dado pelos diversos modos de ser e de se abordar linguisticamente essa realidade. Ao efetivar esse relativismo ontológico, a agenda pós-moderna sucumbe, por outra via, a mesma interdição de referência do real que o neopositivismo (FONTES, 2011, p. 26).

Notamos que assim como as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), as críticas-reprodutivista (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de estado, teoria da escola dualista) e as pós-críticas (teorias com ênfase no multiculturalismo), acabam sendo conservadoras e reacionárias, pois ao ignorar o real e as relações existentes contribuem para a manutenção do sistema capitalista. O que reforça a necessidade de uma teoria pedagógica que favoreça um novo projeto social, um projeto revolucionário para a grande massa. Para tal propósito apontamos a **Pedagogia Histórico-Crítica** como uma proposta a favor da classe trabalhadora.

A pedagogia histórico-crítica foi inicialmente elaborada por Demeval Saviani²⁹, é uma teoria crítica não reprodutivista da educação; a nomenclatura histórico-crítica visa compreender a educação no movimento histórico, fundamentado no materialismo histórico.

No Brasil a teoria se firma no final década de 1970, especificamente a partir de 1979, no período político em que as discussões democráticas começam a ganhar espaço; no cenário educacional às discussões giravam em torno da crítica em relação à tecnologia educacional e ao positivismo, e contra as teorias crítico-reprodutivistas, o que proclamava o caráter político da educação e a luta contra-hegemônica (FONTES, 2011).

A visão crítico-reprodutivista surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. [...] as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. [...] De fato, não aparece por acaso que estas teorias tenham surgido logo após o movimento francês de 1968. Assim as teorias dos pares ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica, de Bourdier e Passeron, são de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, é de 1971. Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. [...] Ela revela-se capaz de fazer crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2012, p. 57-59).

Nesse período surge fortemente a necessidade de se pensar sobre as questões educacionais em sua totalidade, no movimento dialético e histórico, para desvendar as contradições e os discursos ideológicos presentes no sistema capitalista até os dias atuais, pois

²⁹ Natural de Santo Antônio de Passo (SP) cursou o primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, São Paulo (SP), (1951-1954) e os cursos ginasial e colegial nos Seminários de Cuiabá (MT) e Campo Grande (MS) (1955-1961). Iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP) (1962). Formou-se em filosofia (PUC-SP, 1966), onde também se doutorou em filosofia da educação (1971). Obteve o título de livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986) e realizou “estágio sênior” na Itália (1994-1995) (SAVIANI, 2012).

[...] quando o capitalismo revela sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos, qualquer teoria que assuma a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo, assim como sistematizar uma intervenção pedagógica compromissada com a emancipação mostra-se como uma necessidade (FONTES, 2011, p. 27).

Esta não é tarefa para qualquer teoria pedagógica, principalmente a favor de um projeto revolucionário, e certamente encontrará diversos desafios, o que requer uma sustentação teórica sólida que possibilite o pensar sobre a realidade e o intervir sobre o real, em prol de transformações a favor da classe trabalhadora (FONTES, 2012), é nesse cenário que nasce a pedagogia histórico-crítica.

Vamos compreender o significado da expressão “pedagogia histórico-crítica” a partir do seguinte excerto.

[...] essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2012, p. 80).

A pedagogia histórico-crítica possibilita o compreender a educação em suas determinações políticas, pois o homem é apreendido como um sujeito histórico e social. Por isso apontamos que ela, dentre as teorias pedagógicas (não-críticas, crítica-reprodutivista e pós-críticas) difundidas no âmbito educacional no Brasil é a que pode favorecer um projeto revolucionário para a classe trabalhadora.

Uma teoria do tipo enunciado impõem-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2005, p. 31).

É evidente que uma pedagogia para tal propósito é um desafio, pois além de evitar cair em armadilhas do sistema capitalista, ainda tem que oportunizar um ensino que possibilite ao homem a apropriação dos conhecimentos para compreender e intervir no real, a partir das condições históricas e sociais.

Saviani (2005) nas primeiras aproximações escreveu no seu livro “Escola e Democracia” sobre uma pedagogia revolucionária que posteriormente ficou conhecida como a pedagogia histórico-crítica. O autor discute que uma pedagogia revolucionária deve centra-se na igualdade essencial entre os homens, em termos reais e não apenas formais, que deve enfatizar a transmissão e a difusão dos conhecimentos, vivos e atualizados, considerando o caráter dinâmico da realidade e da história. Que a pedagogia seja crítica, compreendendo que a educação é elemento secundário e determinada na transformação social, pois o projeto revolucionário não é responsabilidade exclusiva da educação.

A superação do sistema capitalista não acontecerá somente pela responsabilidade da escola, pois requer uma mudança no modo de produção, nas relações sociais, e deve envolver todos os setores da sociedade: político, econômico, cultural dentre outros. E tal superação só será concretizada pelas mãos dos homens, da classe trabalhadora, pois o sistema capitalista atende aos interesses da burguesia e as instituições educacionais, assim como outras instituições, estão a serviço dos interesses burgueses.

Por isso é fundamental o pensar sobre os métodos que sustentam as propostas de formação do homem, pois as escolas e as universidades têm se pautado em concepções e práticas pedagógicas sustentadas nas teorias não-críticas, críticas e pós-críticas.

3.2 O ENSINO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como elucidado, no texto anterior, sobre a necessidade dos currículos se fundamentarem em teorias pedagógicas para organização de suas práticas docentes, discutiremos o método da pedagogia histórico-crítica, como proposta para o pensar a formação do pedagogo.

Saviani (2005) propõe uma superação dos métodos tradicionais e novos, um método que articule constantemente educação e sociedade; que estimule a atividade e iniciativa dos alunos; que o professor seja mediador; que esteja presente o diálogo com a cultura historicamente acumulada; que sejam respeitados os interesses, ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, pautado em um trabalho sistemático e em uma organização dos conteúdos cognitivos. O autor não propõe um ecletismo da somatória dos métodos tradicionais e novos, ele propõe a superação dos mesmos, em prol de um trabalho educativo que tome o professor e aluno como agentes sociais e históricos.

Sobre o método de ensino, Saviani (2005) apresenta cinco passos, para facilitar a compreensão do leitor, semelhante ao esquema posposto por Herbart e Dewey; o primeiro seria o ponto de partida, a prática social, sendo que o professor e aluno poderiam posicionar-se enquanto agentes sociais diferentes. A posição no processo pedagógico os coloca em situações diferentes, ou seja, o professor tem conhecimentos e experiências diferentes das do aluno, neste caso o professor tem uma compreensão que Saviani denominou de “síntese precária” e o aluno tem uma compreensão de caráter sincrético.

[...] a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica com uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele pode não conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica um impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2005, p. 70-71).

O segundo passo trata-se da identificação dos problemas presentes na prática social, ou seja, identificam-se questões que precisam ser respondidas o que requer conhecimentos para resolvê-las, Saviani (2005) o denominou de problematização.

O terceiro passo Saviani (2005) o chamou de instrumentalização, no sentido de possibilitar ao proletariado o acesso a cultura necessária à luta social em prol da libertação da condição de exploração, por meio da transmissão direta e indireta, pois o professor pode transmiti-la de forma direta ou pode indicar os meios para a transmissão dos conhecimentos.

Catarse é o quarto passo adotado por Saviani (2005), adquirido mesmo que de forma parcial os instrumentos na etapa da instrumentalização, é o momento de elaborar nova forma de entendimento da prática social, ou seja, “[...] é a incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2005, p. 72).

O quinto passo é a própria prática social, sendo que o aluno evoluiu do ponto de partida que se encontrava no nível sincrético e passou para o nível sintético, nível este que se encontrava o professor inicialmente; o professor por sua vez continua no nível sintético, porém com uma compreensão mais aguçada, enraizada. Ou seja, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa (SAVIANI, 2005).

Lembramos que Saviani apresenta os cinco passos em uma sequência cronológica para facilitar o entendimento do leitor, porém o autor prefere chamar de momentos que se articulam em um movimento único e orgânico, pois o método se fundamenta no movimento dialético e a educação é entendida como uma atividade mediadora no seio da prática social.

Percebemos que a proposta do método defendida por Saviani (2005) se articula com as características da concepção materialista quando a prática social inicial (primeiro passo) e a prática social (quinto passo) estão pautadas na materialidade do mundo, a partir da realidade objetiva.

Acreditamos que as propostas pedagógicas, que vem formando os pedagogos nas últimas décadas, tem adotado concepções de ensino que não dão conta da transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica que o possibilite cumprir seu papel social, pois os currículos podem está sendo elaborados a partir de tais abordagens tradicional, humanística, cognitivista, sócio-cultural.

Na abordagem tradicional, o homem é compreendido como um sujeito passivo que deve ser apenas um receptáculo de conhecimentos, transmitidos de forma desarticulada de sua realidade histórica e social. Na abordagem comportamentalista, o homem é consequência das influências ou forças existentes no ambiente, ou seja, o homem deve se autocontrolar, realizar somente aquilo que se espera que ele faça, por meio dos estímulos e resposta, ou seja, ele é controlável e manipulado (MIZUKAMI, 1986).

. Na abordagem humanística, o homem é o centro do processo educativo, ele é o arquiteto de si mesmo, é enfatizada a experiência pessoal e subjetiva do mesmo, pois o processo de ensino e aprendizagem é não-diretivo, sendo o professor somente um facilitador, pois é o próprio sujeito que direciona sua formação a partir de seus interesses e os conteúdos são colocados em segundo planos (MIZUKAMI, 1986).

Na abordagem cognitivista o homem é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, o conhecimento está em construção contínua, o ensino deve pautar-se em ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, o papel do professor deve ser orientar o aluno, provar desequilíbrios, desafiar os alunos. Na abordagem sócio-cultural, o homem é o sujeito da educação que deve refletir sobre seu ambiente concreto, o conhecimento está ligado ao processo de conscientização, o ensino é problematizador, valoriza a cultura, pois a ênfase é para uma educação popular (MIZUKAMI, 1986).

Podemos perceber que tais abordagens ou elas consideram os homens como um ser passivo ou coloca o homem como o centro do processo educativo de forma ativa, porém em ambas situações o homem não é considerado como sujeito histórico e social, e os processos educativos não dão conta da transmissão do saber historicamente construído com o propósito de instrumentalizar o homem, porque ou eles são ensinados de forma descontextualizada ou são colocados em segundo plano.

As críticas a tais abordagens não se encerram aqui, porém vamos nos ater as essas lacunas. Como superação optamos por escolher o método da pedagogia histórico-crítica, que fundamenta-se na articulação entre educação e sociedade, que busque a formação do homem para que compreenda a sua

realidade e que tenha condições de intervir no real em prol de mudanças para a grande massa.

3.3 PESQUISA E O ENSINO A PARTIR DA ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Visamos aqui articular a concepção de ensino e pesquisa na formação do pedagogo a partir da pedagogia histórico-crítica, para tanto vamos compreender o significado e o papel da pedagogia e do pedagogo.

A origem da Pedagogia está relacionada à condução da criança; eram os escravos que levavam as últimas até o preceptor, que as instruíam. Com a dominação romana sobre a Grécia a tarefa de instruir as crianças passou a ser responsabilidade dos escravos gregos. Com isso percebemos que a pedagogia sempre esteve ligada ao ato de condução ao saber; sua preocupação está vinculada aos problemas relativos ao “como ensinar”, “o que ensinar”, “quando ensinar” e “para quem ensinar” (GHIRALDELLI JR. 1987, p. 8-9).

Atualmente a preocupação da pedagogia está relacionada para além da condução da criança ou a sua inserção na cultura, pois atualmente “[...] há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros negam-lhe o caráter científico, considerando-a predominantemente como a arte de educar” (SAVIANI, 2012, p. 117).

No século XX a partir da década 1990, o estudo sobre o estatuto científico da pedagogia esteve e está evidente. Pois são diversos temas que envolvem a formação do pedagogo presentes nas pesquisas educacionais atualmente. Com a aprovação das DCNCP as discussões giram sob um paradoxo, de um lado a DCNCP são restritas e de outra são extensivas,

[...] são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilataram-se as múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais,

religiosas, políticas; diversidade; diferença de gêneros; faixas geracionais; escolha sexuais, [...] (SAVIANI, 2012, p. 58).

Além do paradoxo que se instituiu a partir das DCNCP que acaba por contribuir com um currículo simplista, reducionista ou generalizado, a formação do pedagogo ora reduz-se a docência, colocando a pesquisa como atividade subalterna à docência e a gestão, ora aparece como uma formação esvaziada dos conhecimentos necessários para a atuação docente, para a pesquisa e para a gestão.

Diante da crise da formação do pedagogo, que não é uma discussão atual, pois existe desde a criação do curso na década de 1930, nos propomos dissertar sobre a pesquisa e o ensino na formação do pedagogo, com fundamentos em uma pedagogia que norteia-se no materialismo histórico e dialético, pois o curso de pedagogia não está dando conta de formar nem para o ensino e nem para a pesquisa, uma vez que, já discorreremos as críticas voltadas para a formação do pedagogo pós DCNCP.

Não estamos aqui afirmando que a pedagogia histórico-crítica é a solução para a formação do pedagogo, mas apontamos que pode ser uma alternativa para a superação da formação superficial e generalizada que o pedagogo está tendo na última década. A discussão proposta tem dupla função, o pensar sobre a formação do pedagogo e o pensar sobre a função da escola, uma vez, que é o campo de atuação deste profissional.

As principais instituições educacionais, na sociedade contemporânea, que tem por responsabilidade a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, assim como as experiências, organizadas e sistematizadas pela humanidade, na forma de conhecimentos científicos, são as instituições de ensino superior e a escola.

Segundo Sforzi (2004, p.22)

Nas sociedades escolarizadas, a escola é o 'lôcus' central de transmissão de forma condensada e rápida dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a cada nova geração. Porém, como nas sociedades de classe o desenvolvimento de todos os seres humanos não é prioridade e as desigualdades

sociais são grandes, nem todos os indivíduos apropriam-se dos elementos necessários à plena participação como seres sociais, em um mundo letrado e codificado cientificamente.

Apesar do papel histórico que cabe a escola nas sociedades letradas, a realidade tem mostrado que esta não vem cumprindo com sua função social, a de ensinar conhecimentos científicos, de modo que sejam apropriados por todos os indivíduos, visto que, a organização do ensino ao fragmentar os conhecimentos em disciplinas isoladas reflete a forma de organização da sociedade capitalista baseada na divisão social do trabalho.

Na relação, entre ensino e aprendizagem, os sujeitos envolvidos trazem consigo representações sobre ensinar e aprender, sobre o mundo, sobre o homem, sobre a realidade, que envolve aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, dentre outros. Como assinala Mizukami (1986, p. 2)

As teorias de conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. [...] Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc, estão presentes – implícita ou explicitamente – algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas.

Duas das abordagens utilizadas pela escola, sobre o processo ensino-aprendizagem são decorrentes de bases filosóficas assim expressas: inatista, afirmando que as formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito; e a ambientalista que considera estar o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo (MIZUKAMI, 1986).

A Teoria Histórico-Cultural faz a síntese das duas abordagens anteriormente mencionadas, superando-as, ao apresentar um novo modo de explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos dialeticamente relacionados.

Os trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores oferecem elementos teóricos no sentido de superar a visão dicotomizada de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A psicologia histórico-cultural permitiu a síntese das abordagens inatista e ambientalista, ao considerar o psiquismo como um fenômeno histórico-cultural (...) apoiando-se em pressupostos do Materialismo Dialético, procura elaborar uma teoria que compreende a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico (SFORNI, 2004, p.31).

Para que se compreenda a aquisição e produção do conhecimento a partir da teoria histórico-cultural é necessária uma mudança de postura por parte do educador, em relação aos paradigmas pedagógicos hegemônicos na educação escolarizada, ou seja, em vez de fazer para e pelo 'aluno', deve oferecer condições para que o estudante seja protagonista no processo de aquisição e produção do conhecimento, assumindo o papel de mediador na relação educando-objeto do conhecimento-realidade (educação para o desenvolvimento humano).

O vínculo substancial entre o sujeito e o conhecimento, isto é, o vínculo e o modo como essencialmente se relacionam não é direto, mas mediado pela realidade social que funciona como pano de fundo influenciando decisivamente nesta relação. Assim, podemos afirmar que nas sociedades letradas o vínculo entre o estudante e os conhecimentos científicos é mediado pelo processo de escolarização, atividade por meio da qual “[...] se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na aprendizagem dos conceitos das diversas áreas do conhecimento, [...] ampliando a sua ação como um ser social” (SFORNI, 2004, p.42).

Esclarecer o conceito de cientificidade proposto no método é essencial para a compreensão da concepção de pesquisa e ensino, pois tanto para a pesquisa quanto para o ensino o método da pedagogia histórico-crítica favorece uma apreensão do objeto ou dos processos de ensino e aprendizagem para além de um trabalho imediato ou uma compreensão caótica do problema em questão.

Primeiro porque o conceito de cientificidade do método proposto por Saviani (2005) se dá a partir da concepção dialética de ciência, segundo porque não se confunde ensino com pesquisa como no escolanovismo, pois,

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) a síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino) (SAVIANI, 2005, p. 74).

Percebemos que o método defendido pela pedagogia histórico-crítica serve tanto para a sustentação teórica na realização da pesquisa, quanto para o processo de ensino, porém são processos diferentes, mas que se articulam. Não no sentido do ensino ser processo da pesquisa como é proposto a partir da escola nova, que resulta na banalização da pesquisa, ao deixar lacunas em relação ao rigor científico, visto que, a pesquisa baseia no empirismo e praticismo. Mas ao compreendermos que pesquisa e ensino são processos diferentes, que a pesquisa pode partir de inquietações oriundas do ensino, e que o ensino é mediado pelos conhecimentos produzidos por meio da pesquisa. E que a pesquisa parte do conhecido; que por sua vez, é conhecido porque o pesquisador já tinha se apropriado de tal conhecimento, que foi transmitido pro meio do ensino.

Saviani (2005) enfatiza que o ensino não é pesquisa, o autor mostra a contradição na proposta da Escola Nova que, apesar de defender o ensino como processo de pesquisa, por problemas, são assuntos desconhecidos tanto para o aluno quanto para o professor e, para a construção do conhecimento, parte-se de um projeto de pesquisa pautado nos cinco passos proposto por Dewey³⁰. O que contrapõe a concepção de pesquisa defendida por Saviani.

Veja bem que, se a pesquisa é a incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos; também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido (SAVIANI, 2005, p. 47).

Vejamos, se a pesquisa requer conhecimento do já conhecido para a incursão do desconhecido, e se o objetivo da pesquisa é a produção de novos conhecimentos, o pesquisador se encontrará inicialmente em um nível

³⁰ Primeiro passo a iniciativa do aluno; segundo passo o problema; terceiro passo coleta de dados; quarto passo hipótese; quinto passo experimentação.

sincrético para posteriormente chegar a um nível síntese, mas que inicialmente é necessário ter domínio do mínimo de conhecimentos para iniciar a investigação, conhecimentos estes que foram transmitidos-assimilados por meio do ensino.

Relembramos que concordamos que a pesquisa e ensino são processos diferentes, que a pesquisa e o ensino se articulam durante o processo investigativo e o processo de ensino trabalha com os conhecimentos produzidos pela pesquisa. O objeto da pesquisa pode ser oriundos do processo de ensino. No entanto não concordamos defendemos a pesquisa como “construção” de conhecimentos novos, novas técnicas, a criação e exploração da realidade, com apresentado por Demo (2005), ao defender que “[...] a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é a base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 2005, p. 16). Ou seja, o educar pela pesquisa, o ensino por meio da pesquisa.

Não compartilhamos com o conceito de “construção de conhecimento”, mas sim, de produção de conhecimento, pois o termo “construção” está atrelado ao discurso da escola nova, com o viés do pragmatismo, que oportuniza a construção do conhecimento pelo aluno, por meio da percepção, da análise e da pesquisa articulada com a experiência e com o subjetivismo, sendo o julgamento, a experiência do sujeito que torna válido o conhecimento.

Apesar do ensino na Escola Nova ser marcado pelo discurso da cientificidade, articulando-se ao mundo moderno, o que ganha força com seu posicionamento contra a educação tradicional propagada como pré-científica, percebemos que o ensino e a pesquisa a partir da escola nova é pseudocientífico, uma vez que se valoriza os termos individuais, pois o ensino pauta-se, nesta perspectiva, no interesse e motivações do aluno (SAVIANI, 2005).

Defendemos a produção de conhecimento a partir do concreto, do processo dialético, das determinações históricas e sociais, tendo por base o rigor científico, pois,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e,

em consequência, também o ponto de partida da intuição e representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam a produção do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p. 54).

Então, a favor de um projeto revolucionário que favoreça a classe trabalhadora defendemos a pesquisa enquanto produção do conhecimento, pautada no método do materialismo histórico dialético, uma vez que o método oportuniza a superação da superficialidade que vem sendo abordada a pesquisa na formação do pedagogo mediado pelo processo de ensino. E que a formação do pedagogo a partir da pedagogia histórico-crítica o instrumentalize a cumprir sua função social, de transmitir os conhecimentos historicamente construídos para homem, possibilitando-o a compreender sua condição histórica e social.

4. ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo buscamos apresentar e discutir os dados coletados, atendendo ao que foi traçado no objetivo geral: analisar como se articula a pesquisa e o ensino presente na Proposta Pedagógica de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista-RR.

Selecionamos as seguintes fontes de dados: a proposta pedagógica do curso de pedagogia de uma IES de Boa Vista - RR; as ementas dos planos de ensino das disciplinas que trabalham a formação para a pesquisa; o manual de TCC da IES destinado ao curso de pedagogia; e as monografias – TCC elaboradas no segundo semestre de 2016.

O capítulo está dividido em cinco subseções: na primeira contextualizamos o curso, apresentando informações de sua organização estrutural e curricular, também discutimos sobre o modelo de ensino e a concepção de ensino; na segunda subseção trouxemos elementos que evidenciaram a concepção de pesquisa presente na proposta pedagógica do curso; na terceira subseção apresentamos as disciplinas que são responsáveis pela formação do pedagogo para a pesquisa e tecemos análise das ementas; na quarta subseção destacamos elementos essenciais no manual do TCC adotado pelo curso; e, por fim, apresentamos algumas análises das seis monografias (TCC) do semestre de 2016.2.

4.1 ENSINO: CONTEXTUALIZANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA IES DE BOA VISTA - RR

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) analisado é de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Boa Vista - RR, pertencente a uma IES, a qual faz parte de uma rede de ensino nacional, possuindo IES em todas as regiões do Brasil. O documento supracitado é uma proposta pedagógica que norteia à formação do pedagogo desta IES e de todas as IES pertencente a rede de ensino nacional.

Os Cursos de Pedagogia existentes nas diferentes IES no Brasil tem suas propostas organizadas da seguinte maneira. O PPC pode ser dividido em dois grandes eixos, um que podemos denominar de comum, e o outro de diversificado, sendo este último a regionalização ou municipalização do PPC.

O PPC do curso de Pedagogia foi implantado em 2011 na IES de Boa Vista-RR, e sua municipalização ocorreu a partir de discussões no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, com a equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) juntamente com o corpo docente e com os acadêmicos do curso de pedagogia.

Notamos que o processo de municipalização se restringe em situar a IES que oferece o curso, apresentando somente informações regionais sobre aspectos econômicos e sociais, características da infraestrutura da IES, a inclusão dos projetos de extensão que o curso desenvolve e a inclusão de uma disciplina, que atende as particularidades regionais de apenas 36 horas/aulas de 50 minutos cada hora/aula semanal. Todos os outros elementos formativos que embasam os conteúdos e a organização da formação do pedagogo são da parte comum nacionalizada, ou seja, não foi pensado pelo coletivo do curso pesquisado.

Percebemos que a forma como ocorre o processo de elaboração do PPC, acaba contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico, uma vez que, a parte significativa da proposta pedagógica e sua matriz curricular não foram pensadas pelo corpo docente que trabalha na instituição, mas sim por uma equipe central que a direciona do estado do Rio de Janeiro.

A IES adota um modelo de ensino, desenvolvido por meio de um aparato tecnológico e de propostas de atividades pedagógicas que norteiam as práticas dos professores. Os planos de ensino e planos de aula já estão prontos e disponíveis no Sistema de Informações Acadêmicas (SIA); as avaliações são elaboradas com base no banco de questões, onde o professor seleciona aquelas que irão compor suas avaliações: são duas provas escritas aplicadas ao longo do semestre, duas delas são nacionalizadas e é obrigatória a sua formulação a partir do banco de questões, que após ser aplicadas podem passar por auditoria.

O modelo de ensino também conta com um ambiente virtual de aprendizagem para os alunos, no qual estão disponibilizados vídeos e slides sobre os conteúdos das disciplinas. Além disso, estão disponíveis simulados de cada disciplina durante o semestre, que o acadêmico está matriculado para que possa avaliar seu aprendizado. O acervo de livros digitais também ficam disponível no ambiente virtual, como suporte das disciplinas e o professor pode alimentá-lo com materiais didáticos.

Percebemos que esse modelo de ensino está em consonância com a proposta tecnicista, que prega o contingente de reforços para uma aprendizagem eficaz com economia de tempo, esforços e custos. O professor tem a responsabilidade de colocar em prática o sistema de ensino e aprendizagem, planejando e analisando as contingências para garantir o desempenho do aluno, pois o foco é a programação. Ou seja, “[...] o ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas em sala de aula” (MIZUKAMI, 1986, p.35).

Não queremos afirmar com isso, que a preocupação com o controle do processo não seja importante, mas a necessidade de se pensar sobre os interesses ideológicos que estão por trás desse modelo de ensino, uma vez que, os planos de ensino já estão prontos e os conteúdos já estão definidos, o que nos leva a pensar sobre que conteúdos foram selecionados e que pedagogos estão sendo formados a partir de tais conhecimentos.

Outro ponto relevante é sobre a autonomia do corpo docente do curso diante do PPC, pois caso o corpo docente ou o NDE queira alterar os planos de ensino ou apontar necessidades na proposta pedagógica, os mesmos podem recorrer aos fóruns que são abertos em âmbito nacional (geralmente uma vez no ano) e postar as suas sugestões, que serão analisadas pela coordenação nacional do curso de pedagogia, podendo ou não ser adotadas.

Ou seja, a IES pesquisado, pertence a uma rede nacional. Essa rede nacional adota a organização hierárquica da seguinte maneira: cada IES tem uma coordenação local do curso de pedagogia, que é subordinada a uma coordenação nacional do curso de Pedagogia. Nessa organização hierárquica

os cursos são subordinados as coordenações nacionais de cada área, ou seja, a coordenação do Curso de Pedagogia da IES de Boa Vista-RR está subordinada a coordenação nacional do Curso de Pedagogia do RJ. Por isso, qualquer alteração na proposta pedagógica tem que ser aprovada pela coordenação nacional do curso.

Esse modelo de ensino resulta na fragmentação do trabalho, expressa na divisão entre quem planeja e quem executam, corroborando com o processo de alienação tanto do professor quanto do aluno, pois,

[...] na tradição marxista, alienação (geralmente atribuída à identidade entre *Entausserung* e *Entfremdung*) refere-se à não oportunidade do homem ter acesso aos produtos de sua atividade; ao fato de estes produtos submeterem o próprio ser humano ao seu controle e a impossibilidade de, em função destes obstáculos, os homens se reconhecerem mutuamente como produtores da história (RANIERI, 2001, p. 10, grifo do autor).

Os professores enquanto executores da proposta pedagógica estão sujeitos a não compreender as intenções ideológicas de tal proposta, o que contribui para a desapropriação do produto de seu trabalho.

Outro elemento importante para se compreender a formação do pedagogo na IES, investigada é a carga horária total do Curso, que corresponde a 3.294 horas, distribuídas em até 08 semestres letivos sendo: 2.340 horas de disciplinas teóricas e práticas (incluindo 408 horas de orientação, fundamentação teórica e prática para os Estágios Supervisionados); 682 horas de Prática como Componente Curricular (Atividades Estruturadas); 200 horas de Atividades Complementares; das 2.340 horas de disciplinas teóricas e práticas, 540 horas são de disciplinas na modalidade EAD restando 1.800 horas de disciplinas presenciais.

Atualmente o Curso tem mais de 435 alunos matriculados. Sobre a matriz curricular percebemos que a mesma compõe um aglomerado de 63 disciplinas, sendo 50 obrigatórias e 13 eletivas; do total de 100% das disciplinas, 17,87% são ofertadas na modalidade semi-presencial, prática essa amparada legalmente pela Portaria n. 4059 de 10 de dezembro de 2004, que possibilita aos cursos de graduação ofertarem disciplinas na modalidade semi-

presencial em até 20% de sua carga horária total do curso. Como podemos ver no

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2004, p.1).

Notamos que as algumas disciplinas, como “Supervisão, Orientação Pedagógica”; “Orientação Educacional”; “Gestão Escolar: teoria e prática”, visam à formação ainda atrelada ao especialista, habilitações direcionadas ao pedagogo instituída no final da década de 1960, pelo parecer CFE n. 252/69, ponto este da formação do pedagogo tão debatido no interior dos movimentos dos educadores, os quais tecem a crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e a dualidade teoria e prática.

Esse dado está em consonância com os apontamentos de Libâneo (2012), referente às análises das matrizes curriculares do curso de pedagogia realizada nas IES de Goiás, o que torna evidente que as DCNCP redirecionam para essa prática nos cursos, pois a gestão aparece com elemento importante na formação do pedagogo, atrelada a docência. O que acaba contribuindo para uma formação generalista, que se diz formar para a docência, para a gestão e para a pesquisa. No entanto, a partir das pesquisas de Libâneo (2010), Pimenta (2014), Gatti e Nunes (2009), Evangelista (2011); Olinda (2007), Marin (2014), Viera (2007), Diniz (2009) e Viana (2011), é evidente que os cursos de pedagogia, estão oferecendo uma formação fragmentada, superficial, que não prepara o pedagogo, nem para a docência, nem para a pesquisa.

Na redação do PPC (2014), é notório o discurso de uma formação que oportunize ao pedagogo realizar análises e articulações de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos sociais, aliadas a

uma postura reflexiva e a visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, que favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Percebemos que existe um ecletismo de ideias na proposta pedagógica do curso. Visto que, ao mesmo tempo o modelo de ensino tem fundamentos no tecnicismo, com viés positivista, usa conceitos aproximados aos das teorias críticas, que tecem duras críticas à racionalidade técnica, no entanto, recaem em fundamentos idealistas dificultando a formação sólida do pedagogo, pois o método de ensino não se articula com a realidade objetiva, nem tem a preocupação da transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários para a compreensão e intervenção no real, em superar o modelo existente de sociedade.

Conforme Seleznev e Fetissov (1985, p. 28-29),

O idealismo conduz, necessariamente, ao utopismo. Por isso, para evitar a interpretação errada do desenvolvimento social, é necessário recorrer à visão materialista [...]. A concepção materialista da história demonstrou: que não são as ideias, as teorias ou a consciência que estão na base do desenvolvimento social, como supunham os idealistas, mas sim o modo de produção dos bens materiais composto pelas forças produtivas e pelas relações de produção.

Ou seja, se as propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia não buscarem fundamentos em pedagogias que tenham por base o materialismo, vão acabar falhando, pois não dão conta de apreender os problemas educacionais na historicidade, nas relações de reprodução, e nem direcionar a apropriação dos conhecimentos necessários para a apreensão dos objetos e nem para a transmissão-assimilação. Pois impossibilita ao homem compreender o seu contexto social e histórico, negando-o a ser um sujeito histórico e social. O homem para liberta-se da condição de exploração e alienação é necessária à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para compreensão do seu real e intervenção no mesmo, ou seja, ir do concreto para o concreto pensado e concretizar na práxis.

As teorias críticas e pós-modernas se apropriaram de algumas categorias marxistas para criticar as teorias não-críticas. No entanto, as teorias críticas acabam caindo no grupo que Saviani (2005) denomina critico-reprodutivistas que, por fim, acabam somente a apontar a articulação da

educação com os interesses dominantes e a impossibilidade de mudança da sociedade. As teorias pós-críticas dão ênfase na valorização do multiculturalismo, do subjetivismo, e dos grupos excluídos voltados para a discussão de gênero, raça, cor, etnia etc. de forma isolada do contexto universal, levando o homem a não compreender que sua luta, é a luta da classe trabalhadora, articulada as relações de produção e sociais.

“A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato do pensamento, e é ocasionada pelas condições históricas [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29), ou seja, apesar de algumas teorias críticas e pós-críticas se apropriarem de algumas categorias marxistas, elas tendem a não dar conta de apreensão dos objetos e dos fenômenos em sua totalidade, na contradição, no movimento dialético, favorecendo a reprodução do discurso ideológico dominante, mascarado pelo discurso de libertação do sujeito ou de pequenos grupos a partir da valorização subjetiva e particular.

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são as expressões das relações que fazem de uma classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Compreendemos que a transmissão da cultura e a propagação dos conhecimentos no meio acadêmico, nas escolas e na sociedade, estão relacionados com interesses que favorecem a uma determinada classe social. Porém também entendemos que a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é fator determinante para a sobrevivência do homem na sociedade, e para a compreensão de sua condição histórica e social. Por isso, as ideias, teorias que fundamentam as propostas de ensino devem ser pensadas e analisadas, objetivando desvelar os interesses ideológicos existentes, assim como direcioná-las não a favor da manutenção do “*status*

quo”, mas para a libertação do homem, com a superação do modo de produção do sistema capitalista.

Diante dessa questão, apontamos a necessidade de um método de ensino que supere a alienação propagada em concepções pedagógicas que reproduzem o modo de produção e as relações sociais existentes, precisamos de uma pedagogia a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2005, p.65).

Apontamos dentre as diversas pedagogias propagadas ao longo da história educacional brasileira, a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria que mesmo em processo de elaboração pode favorecer um projeto revolucionário a favor do proletariado. Ela fundamenta-se nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos, políticos e sociais; apreende a educação articulada com a sociedade a partir do movimento dialético e na sua historicidade.

Outro aspecto relevante é a finalidade da formação que as instituições educacionais propõem a partir das suas propostas pedagógicas. Sendo o currículo um campo norteado pela cultura, poder e ideologia, é essencial sinalizarmos a finalidade do Curso de pedagogia aqui analisado. Como vemos a finalidade da formação do pedagogo presente no PPC (2014), que dispõe do mesmo texto do Parecer CNE/CP nº 05/2005:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia **destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão** de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; **produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional**, em contextos escolares e não-escolares (PPC, 2014, p. 42, grifos nossos).

Por objetivo geral apontamos o seguinte:

[...] a formação de profissionais preparados para **compreender a dinâmica da realidade e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea** atuando em uma complexa gama de atividades: **no âmbito escolar em diversos níveis e modalidades de ensino**, seja na gestão de sistemas educacionais ou na docência, na supervisão e **na pesquisa**, no planejamento e na avaliação de projetos educacionais e no estabelecimento de políticas educacionais, e no âmbito das organizações escolares e não-escolares, por meio de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional (PPC, 2014, p.49, grifos nossos).

Percebemos que o PPC de pedagogia propõe-se a formar profissionais capazes de atuar no magistério da Educação Infantil, no magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da formação pedagógica dos professores no nível médio; na gestão educacional em seus diferentes níveis; na organização, na coordenação, na execução, na produção de materiais e na avaliação de projetos educativos desenvolvidos por organizações escolares e não escolares, estando coerente com as DCNCP.

É evidente a formação generalizada e superficial do pedagogo pós as DCNCP, como podem notar nas discussões sobre a concepção de docência, gestão e pesquisa, e dentre outras discutidas em várias pesquisas que tratam sobre a formação do pedagogo, apontadas no decorrer da dissertação - Olinda (2007); Diniz (2009); Gatti e Nunes (2009); Libâneo (2010); Evangelista (2011); Viana (2011); Peternella e Galuch (2012); Pimenta (2014);

Dentre os objetivos específicos do PPC destacamos o seguinte: “Contribuir para a **formação do pedagogo, entendido como intelectual reflexivo**, de modo a possibilitar uma autonomia intelectual no exercício de sua atividade profissional” (PPC, 2014, p. 50, grifo nosso). Como nos mostra as pesquisas de Facci (2004) e de Marinho (2009), a abordagem do professor reflexivo favorece o esvaziamento teórico no trabalho do pedagogo, impossibilitando-o de fazer análises das suas condições objetivas de trabalho, pois o “refletir”, tão enfatizado na concepção do professor reflexivo e pesquisador sobre a prática resulta em uma superficialidade e em um conhecimento imediato, falso, porque a apreensão do objeto em análise é uma compreensão ilusória, desarticulada das condições históricas e sociais.

É ilusória, porque o objeto não é apreendido em suas determinações objetivas e subjetivas, articulado em sua totalidade com as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Além do esvaziamento teórico, a não apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão do objeto, que o possibilite a instrumentalizar-se para redirecionar sua prática pedagógica, por meio da práxis. O conhecimento oriundo da concepção do professor reflexivo e pesquisador trata-se de um conhecimento prático, resultando de experiências e situações do cotidiano.

Outro fator importante é a validade desse conhecimento, uma vez que, o que, o torna válido é o julgamento do professor, um julgamento subjetivo fundamentado pela experiência imediata. Não estamos afirmando aqui que a concepção do professor reflexivo e pesquisador não tem sua importância no âmbito educacional, mas reforçamos que a partir da pesquisa bibliográfica que essa concepção tende a contribuir para a manutenção do projeto social vigente.

Visto que, a favor de um projeto revolucionário que atenda a classe trabalhadora é essencial que o professor seja mediador no processo educacional e na articulação da educação com a sociedade, e para tal, o mesmo precisa ter se apropriado de conhecimentos científicos que o possibilite apreender os problemas e objetos educacionais a partir da realidade, com rigor metodológico, que supere uma compreensão empírica e em sua dinâmica histórica e social, em prol de transformar a realidade a favor da libertação do homem.

4.2 APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA NO PPC

Neste item o objetivo é trazer à tona a análise da categoria de conteúdo: concepção de pesquisa presente no PPC do curso analisado, dialogando com a concepção de pesquisa defendida neste estudo. No PPC analisado o princípio da pesquisa, está presente no seguinte fragmento:

A pesquisa é incorporada como um dos elementos de formação - Situados historicamente, o pensar e o agir pedagógico decorrem de uma relação direta entre teoria e prática do fazer humano. A **relação entre o binômio teoria/prática é indissociável**, ou seja, se constitui concomitantemente. Tal formulação decorre da compreensão e da importância epistemológica do conceito de *práxis* como atividade

prático-crítica, ou seja, **como atividade sensível da subjetividade humana** que permita a superação da rígida oposição que fora estabelecida entre as ciências da natureza e a história, entre o **método da explicação causal e as suas formas de compreensão intuitiva**. Assumir como horizonte de um projeto tal relação é considerarmos outro elemento como sendo central para a formação do profissional em educação, ou seja, tal perspectiva nos remete à importância da pesquisa não só do ponto de vista teórico, mas também político, cultural, histórico, ideológico. [...] A pesquisa fundamenta a construção e a reconstrução das teorias, assim como a dimensão investigativa da atuação prática permite a permanente criação e recriação do conhecimento. **A prática da investigação sistemática no Curso de Pedagogia favorece a formação discente para a atuação do professor com atitude de pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de Educação**, constantemente atento às transformações e às contradições do mundo do trabalho, que busca a autonomia, a elaboração própria, a constante atuação e inovação de conhecimentos, e estabelece o diálogo com os diversos sujeitos sociais e a discussão coletiva sobre as experiências e a realidade concreta (PPC, 2014, p. 49).

Vamos analisar os seguintes trechos sobre a concepção de pesquisa **“como atividade sensível da subjetividade humana” “método da explicação causal e as suas formas de compreensão intuitiva”**. É mister que a pesquisa tem como objetivo a produção de conhecimentos, que por sua vez, na literatura existe o conhecimento sensível ou empírico; o conhecimento racional ou abstrato; e o conhecimento intuitivo ou criativo. Vamos explicar melhor para situar o leitor quanto às análises.

Como percebemos está posto no PPC, que a pesquisa trata-se de uma atividade sensível e uma compreensão intuitiva. Então vamos compreender as bases filosóficas que sustenta tal concepção.

O princípio da causalidade parte da explicação que tudo tem sua razão de ser, pois os objetos ou fenômenos têm causas que os antecedem e os produzem (BAZARIAN, 1982).

O conhecimento sensível ou empírico é um conhecimento que se dá a partir dos nossos sentidos, envolvendo a sensação³¹, a percepção³² e a

³¹ “É uma imagem subjetiva, do mundo objetivo. Os objetivos exteriores, atuando nos órgãos dos sentidos, produzem imagens no nosso cérebro. A sensação é o reflexo em nosso cérebro de uma ou mais qualidades sensíveis isoladas dos objetos exteriores, por exemplo: a sensação da forma da laranja, de seu peso, de sua cor, de seu cheiro, de seu gosto ou de seu tato” (BAZARIAN, 1982, p. 112).

³² “É o reflexo do conjunto de qualidades sensíveis dos objetos exteriores. Reflete o objeto como um todo em sua forma sensível. Exemplo: a percepção de todas as qualidades sensíveis da laranja” (BAZARIAN, 1982, p. 112).

representação³³. Ou seja, é uma atividade sensível da subjetividade do homem. Esse tipo de conhecimento “[...] por mais que nos forneça uma imagem verdadeira da realidade objetiva, não está em condições de penetrar na essência das coisas” (BAZARIAN, 1982, p. 114).

O conhecimento intuitivo ou criativo trata-se de um conhecimento direto, imediato resultando do conjunto das propriedades sensíveis e essenciais de um dado objeto ou fenômeno, está ligado ao neotomismo (doutrina filosófica da Igreja católica, ao intuicionismo (do filósofo Henri Bergson), a fenomenologia (do alemão Edmund Husser) e ao existencialismo (Martins Heidegger) (BAZARIAN, 1982).

A partir dos excertos destacados, compreendemos que se trata de uma sustentação filosófica que leva ao pedagogo, por meio da pesquisa, a uma compreensão imediata e superficial das questões educacionais, apesar do princípio da causalidade buscar compreender as razões que antecedem ou as causas que justificam a razão de ser do objeto em estudo. Resulta em uma compreensão imediata, por que a base filosófica na proposta em relação a pesquisa não possibilita a apreensão do objeto na totalidade, nem no aspectos universal e histórico.

No seguinte fragmento ainda sobre a concepção de pesquisa enquanto **“relação entre o binômio teoria/prática é indissociável”**, pontuamos a necessidade da retomada sobre o que seja a relação teoria e prática, uma vez que, se a formação acabar por ser esvaziada de conhecimentos teóricos, não há possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática.

A superação ocorre a partir dos conhecimentos científicos transmitidos na mediação pelo professor nas disciplinas, oportunizando ao pedagogo, apreender, analisar a realidade imediata, ou seja, que passe do nível do concreto para o concreto pensado, do nível de compreensão de caráter sincrético para a sintética, que a prática social seja o ponto de partida e o

³³ “É a reprodução na mente das qualidades sensíveis do objeto. Na representação a presença do objeto não é obrigatória [...]. A representação, que também é chamada, às vezes de imaginação reprodutora, por alguns autores, é a forma de conhecimento que serve de ponte entre o conhecimento empírico e o abstrato, o elo intermediário entre percepção sensível e conceito abstrato” (BAZARIAN, 1982, p. 113).

pronto de chegada. Possibilitando a atividade humana, consciente, que objetive a transformação da realidade, a práxis.

Tratando do trecho em destaque **“A prática da investigação sistemática no Curso de Pedagogia favorece a formação discente para a atuação do professor com atitude de pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de Educação”**, percebemos que a proposta também se fundamenta em prol da formação do professor reflexivo e pesquisador, o que acaba por reproduzir o discurso da valorização das pesquisas a partir do ecletismo teórico, a valorização da subjetividade e dos problemas em uma escala micro, não possibilitando o movimento dialético do singular com a totalidade, pois as determinações sociais e históricas são apreendidas superficialmente, uma vez que a raiz epistemológica que fundamenta tais pesquisas se pauta no pragmatismo, culturalismo, idealismo, no discurso da escola nova, ou seja, nas pedagogias do aprender a aprender, que ganharam força por criticar a educação tradicional e a racionalidade técnica, porém não apresentam uma proposta de superação do modelo das relações de produção e sociais que resultam na exploração do homem.

A concepção de pesquisa defendida nesta dissertação trata-se de uma atividade que requer esforço intelectual e apropriação de conhecimentos necessários para se estabelecer o rigor científico dos procedimentos adotados pelo pesquisador. Tendo por objetivo a produção de conhecimentos a partir de objetos, questões educacionais situados no movimento histórico e social. Que o conhecimento ultrapasse uma compreensão superficial, imediata e aparente.

Para tal propósito identificamos o método de ensino da pedagogia histórico-crítica, como possibilidade de superação do ecletismo pedagógico presente na proposta do curso, ou seja, a transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos com base nos cinco momentos (prática social, problematização, instrumentalização, generalização e prática social) em um processo dialético. Que a pesquisa seja mediada pelo ensino e que o ensino seja mediado pelos conhecimentos produzidos pela pesquisa, ou seja, que a pesquisa na formação do pedagogo, enquanto trabalho não-material, possibilite o trabalho material, a favor do campo de atuação do pedagogo e com as questões educacionais.

Nesta seção acreditamos ter apresentado e discutido a concepção de pesquisa adotada na proposta pedagógica do curso e apresentamos novamente a concepção de pesquisa defendida por nós, alinhando a discussão da articulação com o ensino na formação do pedagogo.

4.3 PESQUISA: O PENSAR SOBRE AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE PPE E TCC EM PEDAGOGIA

Nesta subdivisão do capítulo vamos situar o leitor quanto à organização da proposta para a pesquisa na formação do pedagogo do curso analisado. Na proposta curricular a pesquisa aparece sob a ótica de um trabalho interdisciplinar ao longo do curso, que será articulado envolvendo um conjunto de disciplinas denominado Pesquisa e Prática em Educação (PPE) - PPEI, PPEII, PPEIII, PPEIV, PPEV, PPEVI, PPEVII e a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia.

- Pesquisa e Prática e Educação I (PPEI) - 1º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação II (PPEII) - 2º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação III (PPEIII) - 3º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação IV (PPEIV) - 4º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação V (PPEV) - 5º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação VI (PPEVI) - 6º semestre;
- Pesquisa e Prática e Educação VII (PPEVII) - 7º semestre;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em pedagogia - 8º semestre.

A intencionalidade do trabalho, a partir da perspectiva interdisciplinar é a de possibilitar aos acadêmicos construir uma atitude investigativa sobre o cotidiano educacional, atitude esta que os situa como professores pesquisadores, intelectuais, reflexivos e responsáveis pela recriação permanente da prática pedagógica em espaços escolares e não escolares.

A estrutura dos planos de ensino segue os seguintes elementos:

- Nomenclatura da disciplina (nome e código);
- Perfil Docente;
- Contextualização;

- Ementa;
- Objetivo Geral;
- Objetivos Específicos;
- Conteúdos;
- Procedimentos de Ensino;
- Recursos;
- Procedimentos de Avaliação;
- Bibliografia Básica;
- Bibliografia Complementar;
- Indicação do Material Didático;
- Outras Informações.

De posse dos planos de ensino das disciplinas de PPE, percebemos que existe a preocupação com a redação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao fim do oitavo período, pois durante os semestres a disciplina constitui espaço sistemático na direção da produção da monografia, produto final do TCC.

As disciplinas de PPEI, PPEII, PPEIII e PPEIV têm as mesmas cargas horárias de 36 horas aula (50 minutos a h/a) teóricas. Elas também são as disciplinas que trabalham os fundamentos epistemológicos que norteiam as pesquisas em educação. Como podemos constatar nas ementas:

Os estudos universitários: sentido, significado, princípios e funcionamento do trabalho intelectual na Universidade. A pesquisa como princípio formador do pedagogo. Teorias e práticas dos estudos universitários. A natureza da Universidade. O Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo nos dias atuais e mais especificamente na IES. Abordagem multidimensional: a transdisciplinaridade da realidade. **Diferentes manifestações do conhecimento. Teoria tripolar da formação: autoformação, heteroformação e ecoformação. Múltiplos espaços-tempos de construção do conhecimento. Leitura polifônica da realidade: literatura e a música** (PLANO DE ENSINO DE PPEI, 2016, grifos nossos).

Construção do conhecimento social e pedagógico em uma perspectiva emancipatória: o saber construído participativamente; verdades, ideologias, critérios possíveis a um grupo. As opções teórico-metodológicas: principais matrizes e paradigmas das ciências humanas. **A análise crítico-reflexiva e partilhada como possibilidade de resignificação das práticas docentes no cotidiano da escola: o/a professor/a como profissional reflexivo, pesquisador e intelectual crítico. Leitura polifônica da realidade: cinema e pintura** (PLANO DE ENSINO DE PPEII, 2016, grifos nossos).

O campo das ciências sociais. Abordagens teóricas de destaque nas ciências sociais – positivismo e teoria crítica. A produção do conhecimento científico na área da Educação – fundamentos, temáticas, metodologias e técnicas presentes nas pesquisas desenvolvidas (PLANO DE ENSINO DE PPEIII, 2016).

A especificidade do conhecimento científico no âmbito da Educação. A Pedagogia como ciência da Educação. As abordagens teórico-metodológicas da pesquisa em educação. As estratégias de identificação e busca do conhecimento científico produzido na área. Fontes teóricas. Fontes Documentais. O design e os principais elementos constitutivos da pesquisa (o tema/problema de investigação, o referencial e a metodologia) (PLANO DE ENSINO DE PPEIV, 2016).

Notamos a partir das ementas a presença do enfoque fenomenológico nos conteúdos trabalhados nas disciplinas, resultando no pluralismo metodológico, muito presente na formação dos pedagogos nas últimas décadas. Apesar das críticas ao positivismo, devido às pesquisas ter forte influência mecânica, estéril, dotadas do discurso da neutralidade, a fenomenologia e suas derivações de concepções (hermenêutica entre outras) tende a isolar o objeto resultando em uma apreensão aparente, pois o objeto não é apreendido em suas múltiplas determinações.

Outra crítica que fazemos à fenomenologia e a hermenêutica, quanto à validade do conhecimento, que passa a ser pela experiência do sujeito e a interpretação dos dados sob a ótica do subjetivismo. Além da base filosófica que as sustentam ser o idealismo, que tem por primeiro plano o espiritual, ou seja, a única realidade é a consciência do sujeito.

Notamos também o discurso do professor reflexivo e pesquisador nas ementas citadas anteriormente o que confirma a presença do ecletismo teórico, que fundamenta a proposta curricular, visto que, a concepção do professor reflexivo tem origem na proposta de John Dewey, no escolanovismo, que por sua vez está articulada ao pragmatismo; e o que torna o conhecimento válido é a sua utilidade ou destino prático.

Não podemos deixar de abordar sobre a baixa carga horária destinada às disciplinas (PPEI, PPEII, PPEIII e PPEIV) para a apropriação dos conhecimentos, o que pode levar a um ensino superficial e aligeirado.

As disciplinas de PPEV e PPEVI são destinadas para elaboração do Projeto de Pesquisa do TCC, como podemos ver nas ementas:

O Memorial Descritivo e o desenvolvimento dos passos introdutórios do Trabalho Monográfico contendo: a temática a ser adotada, o problema a ser investigado e uma introdução ao referencial teórico-metodológico pretendido (PLANO DE ENSINO DE PPEV, 2016).

A construção e a redação do projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Escolha do tema. Definição do problema. Formulação de objetivos. Levantamento de questões/hipóteses. Elaboração da Justificativa. Elaboração do referencial teórico. Definição da metodologia da pesquisa. Elaboração do Levantamento Bibliográfico a ser utilizado no TCC. Normas Técnicas de Apresentação de Trabalhos Científicos, Citações e Referências Bibliográficas (PLANO DE ENSINO DE PPEVI, 2016).

Em PPEV os acadêmicos são agregados em grupos de interesse, por sua livre escolha, onde se inicia a construção do pré-projeto do TCC, o professor da disciplina é o único orientador para toda a turma. Na disciplina PPEVI, os acadêmicos deverão finalizar o Projeto de Pesquisa de TCC.

As disciplinas de PPEVII e TCC em Pedagogia são destinadas para a elaboração da monografia. Vejamos nas ementas abaixo:

O processo de construção do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso. Revisão geral do material já elaborado. Discussão e complementação do trabalho. Normas científicas voltadas à apresentação gráfica e oral do TCC. Elaboração da 1ª. versão do TCC (PLANO DE ENSINO DE PPEVII, 2016).

O trabalho de conclusão de curso como atividade de pesquisa científica articulada à prática pedagógica: reflexão e produção do conhecimento. Elaboração e redação dos capítulos finais do TCC: análise dos dados coletados e cotejamento desses resultados com o referencial definido no capítulo inicial; considerações finais/conclusões do TCC. A redação final do TCC. Normas para a apresentação gráfica do TCC (PLANO DE ENSINO DE TCC EM PEDAGOGIA, 2016).

Na disciplina PPE VII, o acadêmico recebe orientação específica de um professor do curso, da IES pesquisada, para a elaboração da introdução, do referencial teórico e da metodologia da monografia. Na disciplina de TCC em Pedagogia, o acadêmico recebe orientações de um orientador *online*, que é da coordenação nacional do RJ, para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, do capítulo das análises dos dados, da conclusão e dos elementos pré-textuais e pós textuais.

Relacionado ao papel da pesquisa na formação do pedagogo no PPC (2014) do curso destaca-se na redação da proposta, que a mesma está centrada na práxis, ou seja, que a construção de conhecimento teórico

fundamenta-se mediante a inserção em realidades concretas, em uma perspectiva transformadora. Tendo por objetivo oportunizar aos acadêmicos desenvolver uma postura crítica, investigativa, atitude científica direcionadas a prática docente e a realidade educacional e social.

Percebemos a luz dos dados coletados que a proposta pedagógica precisa ser repensada, uma vez que entendemos a práxis a partir de Sánchez Vazquez (2007), enquanto uma atividade que visa à transformação do real, em prol da revolução. No entanto, analisando no PPC a enxerto que aborda sobre a práxis aborda a seguinte redação “A formação do pedagogo deve estar assim, centrada na práxis, ou seja, fundamentada na produção de conhecimento teórico mediante a inserção em realidades concretas, em uma perspectiva transformadora” (PPC, 2014, p. 96). Apesar do discurso existente no documento percebe-se que a articulação da pesquisa e ensino existente na proposta não dá conta de formar o pedagogo para que concretize a práxis em uma perspectiva transformadora. Além da existência do ecletismo pedagógico e epistemológico, que não possibilita ao pedagogo a produção do conhecimento que supere a superficialidade, a pseudocientificidade que tem se alastrado no âmbito educacional.

Diante disso apontamos a necessidade do pensar a pesquisa na formação do pedagogo, fundamentada no materialismo histórico e dialético, como superação dos principais enfoques epistemológicos que norteiam as pesquisas educacionais nas últimas décadas, o positivismo e a fenomenologia, visto que, neste método trabalha-se as categorias: homem, trabalho, totalidade, contradição, práxis e dialética; possibilitando a produção de conhecimentos válidos, a partir do objeto dado na realidade, que o pesquisador o apreende nas suas determinações, a partir das condições objetivas; sendo um trabalho mediado pelo conhecimento e para o conhecimento, possibilitando ao homem compreender sua realidade e direcionar ações para mudar tal realidade em prol do coletivo maior; desvelando as contradições e agindo a partir das mesmas.

4.4 MANUAL DE TCC

O texto anterior teve como objetivo a apresentação e discussão sobre as ementas dos planos de ensino do conjunto de disciplina de PPE que

acabam norteando a discussão sobre a pesquisa na formação do pedagogo, os pressupostos epistemológicos que norteiam as pesquisas e a estruturação do TCC. Nesta seção vamos enfatizar alguns pontos essenciais para a compreensão da proposta de pesquisa na formação do pedagogo.

Para a orientação dos discentes e docentes foi elaborado um Manual de TCC, que aborda sobre sua importância, como deve ser estruturado, como acontecerá a avaliação e as informações sobre a orientação *online* na disciplina de TCC em Pedagogia. Esta disciplina ocorre na modalidade semi-presencial, compondo o quantitativo de disciplinas permitido pela Portaria nº 4.059 de 10/12/2004.

Vamos iniciar com a descrição de qual é o produto final do TCC,

O Trabalho de conclusão de curso (TCC), no Curso de Pedagogia [...], tem como proposta a produção de uma monografia, que é resultado da formação direcionada aos acadêmicos ao longo do curso, pois a partir das disciplinas de Pesquisa e Prática em Educação (PPE) que acontece do 1º ao 7º semestre, os acadêmicos constroem uma atitude investigativa sobre o cotidiano educacional, atitude esta que os situa como **professores pesquisadores, intelectuais, reflexivos e responsáveis pela recriação permanente da prática pedagógica em espaços escolares e não-escolares o que se concretiza na finalização do seu TCC no 8º semestre** (MANUAL DE TCC, 2016, p. 3, grifo nosso).

Na proposta curricular do curso, o conjunto das disciplinas de PPE visa oportunizar aos acadêmicos.

[...] **percepções da realidade educacional brasileira, trocas de experiências, construção de saberes e conhecimentos das diversas abordagens de pesquisa**, que desencadeiam as discussões temáticas da pesquisa no campo educacional; ainda essa articulação proporciona aos alunos organizarem e estruturarem suas ideias sobre um tema de seu interesse e fomenta a fundamentação para o desenvolvimento e a produção do conhecimento em trabalhos de pesquisa individual do aluno como o TCC (MANUAL DE TCC, 2016. p.3, grifo nosso).

Colocamos em destaque nas duas citações acima trechos importantes para a compreensão da concepção de pesquisa adotada na proposta e seus fundamentos epistemológicos. Pudemos identificar a defesa do professor reflexivo e pesquisador, assim como, o conceito de construção do

conhecimento. O que se articula com a retomada da base filosófica do idealismo, os traços da escola nova e a pesquisa qualitativa.

Os fundamentos pedagógicos, filosóficos e metodológicos estão coerentes com a proposta pedagógica que pode reproduzir a sociedade vigente, visto que, o termo construção de conhecimento se articula com a abordagem do professor reflexivo/pesquisador, que por sua vez também está atrelada a pesquisa qualitativa. Há um elo entre o idealismo, o enfoque fenomenológico, a valorização do subjetivo em detrimento do objetivo, a elaboração de um conhecimento da prática imediata para a prática imediata, pois o enfoque fenomenológico surge como “superção” do positivismo, e a abordagem do professor reflexivo, surge como “superção” a racionalidade técnica, a valorização do subjetivismo e a pesquisa qualitativa também tem origem a partir de críticas ao positivismo, mas quando analisamos a base filosófica dessas diferentes abordagens, constatamos que é a mesma: o idealismo subjetivo e, deste modo, não interferem na reprodução do modo de produção vigente, assim como, dificulta a apreensão das contradições presentes na realidade social e educacional com as quais nos deparamos.

Isso ocorre, pois não se parte do concreto, considerando o movimento histórico e social, não há uma preocupação com a transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente construídos, uma vez que a ênfase do método de ensino da escola nova, não é aprender, mas o aprender a aprender, ou seja, o processo educacional gira em torno do aluno e de seus interesses imediatos, a valorização da experiência e da prática pseudocientífica. A concepção do professor reflexivo/pesquisador alinha-se aos fundamentos da Escola Nova de Jhon Dewey, os quais reforçam a ideia do refletir sobre a prática docente e a defesa do conceito de construção de conhecimento, que tem viés pragmático.

A proposta do professor reflexivo conforme formulada por Donald Schön, pauta-se nos estudos de Jhon Dewey e, posteriormente, Zeichner amplia o conceito para prático reflexivo, apontando a necessidade do professor ter uma postura investigativa, e pesquisar sua própria prática, sendo um professor pesquisador (FACCI, 2004).

Tais concepções (professor reflexivo/pesquisador e pesquisa qualitativa) falham, porque resultam em um conhecimento utilitarista,

imediatista que leva a compreensão superficial do objeto, incorrendo em esvaziamento teórico no trabalho docente, bem como na desarticulação entre teoria e prática, devido a não apropriação dos conhecimentos científicos, resultando em um trabalho pedagógico da prática pela prática (FACCI, 2004). Além de a abordagem centrar-se na valorização da construção do conhecimento a partir da experiência para a experiência e a ênfase na autonomia dos sujeitos, não existe uma preocupação em instruir esse sujeito para ser autônomo, o que está de acordo com os interesses neoliberal e pós-moderno (MARINHO, 2009).

Outro aspecto que não possibilita ao pedagogo a produção do conhecimento em prol da práxis é que a abordagem do professor reflexivo/pesquisador favorece uma educação alienante, pois o “conhecimento” que é construído pelo professor é a-teórico, o que não permite a apreensão da realidade resultando em uma representação caótica da realidade, visto que, a uma proposta pedagógica sem a compreensão das múltiplas determinações existentes na sociedade é inútil para a transformação do real (MARINHO, 2009). As críticas se estendem à pesquisa qualitativa a qual está em consonância com o idealismo, e as abordagens fenomenológicas e positivistas.

4.5 PESQUISA: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Outra fonte de dados selecionada foi uma amostragem das monografias, resultado da orientação do semestre de 2016.2. Selecionamos seis monografias levando em consideração os temas e o diferentes orientadores, pois no semestre de 2016.2 tinham no quadro docente com quatro orientadores. Enfatizamos que as orientações acontecerem parte presencial e parte a distância, visto que, o TCC em Pedagogia é uma disciplina *Online*.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) analisado trata-se de um “[...] trabalho monográfico, que tem por objetivo a reflexão sobre um tema ou um problema específico resultando em processo de investigação sistemática pautada em uma análise crítica por parte do autor” (MANUAL DE TCC, 2016, p.7). A organização do TCC é constituída por três partes principais: Introdução,

Desenvolvimento (referencial teórico e análises dos dados); e Conclusão. Além dos elementos pré-textuais e pós-textuais.

Os temas devem estar articulados com a área de Pedagogia e, preferencialmente, se relacionar com a vivência do aluno, por meio da experiência de trabalho e do estágio supervisionado, voltando assim para a realização de trabalhos mais práticos (MANUAL DE TCC, 2016).

A monografia é elaborada no período de dois semestres, sendo iniciada na disciplina de PPEVII (modalidade presencial) e finalizada na disciplina de TCC em Pedagogia (modalidade online). Na disciplina de PPEVII o acadêmico sob a orientação de um professor do corpo docente da IES local, produz a introdução, o referencial teórico e a metodologia do TCC.

Na disciplina de TCC em Pedagogia o acadêmico, sob a orientação de um professor do corpo docente nacional, porque a disciplina é online, elabora e aplica os instrumentos para coleta dos dados, desenvolve o capítulo das análises dos dados, as considerações e os elementos pré-textuais e pós-textuais (MANUAL DE TCC, 2016).

A avaliação do TCC acontece em duas etapas, o trabalho escrito e a defesa escrita. O trabalho escrito (produto monográfico) é qualificado por conceitos: A (Excelente); B (Muito Bom); C (Bom) e; D (Deficiente). As Defesas Escritas (DE e DES) vale até 10,0 pontos. As avaliações DE e DES são presenciais e realizadas nos laboratórios de informática da Instituição, em períodos pré-estabelecidos no cronograma da disciplina, no sistema da disciplina online (MANUAL TCC, 2016).

Analizamos seis Monografias, a escolha se deu devido à diversidade dos temas, e por ser produtos das orientações da disciplina de TCC em Pedagogia online. Além de ter apenas seis monografias disponíveis no curso na data que houve a coleta dos dados. As seis monografias analisadas abordam as seguintes temáticas: educação especial com ênfase na surdez; relação família-escola; papel do coordenador; formação continuada; alfabetização e letramento. Vamos denomina-las com a numeração de 1 a 6. Quanto aos orientadores são quatro, os identificaremos como A, B, C e D.

Ao ler as monografias percebemos que todas se caracterizam como

pesquisa qualitativa, conforme os dados abaixo:

Monografia 1 - “Este trabalho tem por natureza qualitativa por lidar com a interpretação de dados da realidade da escola-campo [...]” (2016, p. 9) - Orientador A.

Monografia 2 - “[...] quanto a abordagem, é qualitativa que segundo GERHARDT, SILVEIRA (2009), busca a compreensão do objeto estudado” (2016, p. 10) - Orientador B.

Monografia 3 - “A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, por lidar com a interpretação de dados da realidade da escola-campo” (2016, p. 9) - Orientador C.

Monografia 4 - “A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, por lidar com a interpretação de dados da realidade da escola-campo” (2016, p. 9) - Orientador C.

Monografia 5 - “No que concerne a forma de abordagem, a pesquisa foi contundentemente qualitativa [...]” (2016, p.5) - Orientador D

Monografia 6 - “Diante disso a abordagem será de natureza qualitativa porque esta abordagem é fundamentada em uma pesquisa exploratória e descritiva, onde a coleta de dados é realizada diretamente no campo, mediante a observação e aplicação de um questionário” (2016, p. 12) - Orientador D.

Percebemos que todas as monografias apontam que são qualitativas, o que não poderia ser diferente, pois na proposta pedagógica a concepção de pesquisa é pensada a partir da abordagem do professor reflexivo/pesquisador e a pesquisa se caracteriza como qualitativa. Não podemos afirmar que as pesquisas não têm sustentação epistemológica, mas podemos apontar que as pesquisas qualitativas se fundamentam no ecletismo teórico, pois de acordo com Triviños (2007) a pesquisa qualitativa inicialmente surge com sustentação no positivismo e posteriormente se articula com a fenomenologia e outras concepções metodológicas.

Outro ponto importante presente nas monografias é a escolha do objeto de estudo. Este ocorre a partir da vivência no Estágio Supervisionado, ou seja, a partir da realidade, porém quando analisamos o capítulo que discute os dados percebemos que as análises são superficiais, pois o objeto não é apreendido em todas as suas determinações. Como podemos evidenciar na monografia 6, a autora apresenta o seguinte problema: “Qual é a função da escola regular diante da inclusão do aluno surdo, partindo do Ensino da língua brasileira de sinais como uma língua natural?” (2016, p. 6) - Orientador D.

No entanto quando vamos para as considerações, percebemos a

superficialidade da compreensão do problema em questão, pois a autora transfere a responsabilidade do processo de inclusão do aluno surdo para a escola e para os professores. Conforme o fragmento a seguir.

Monografia 6 - “Nesse sentido o presente estudo da pesquisa teve como objetivo mostrar que a inclusão da criança surdez nas instituições de ensino regular pode acontecer de forma satisfatória, basta as escolas estarem de fato preparadas para lidar com esse processo, elaborando todas as pares do corpo docente projetos, planos para que aja a inclusão e o respeito à criança com surdez” (2016, p.40) - Orientador D.

É notória que a apreensão do objeto foi superficialmente, pois a não compreensão por parte da autora, que a inclusão da criança surda não é um problema isolado das questões econômicas, políticas, histórica e social, e que a escola não tem a responsabilidade de sozinha resolver esse problema. Reforça a discussão realizada ao longo da dissertação, pelos autores (Facci, 2004; Viera, 2007; Marinho, 2009, Viana, 2011), que a formação do pedagogo pós DCNCP é esvaziada teoricamente, pois há ausência dos conhecimentos científicos para que instrumentalize o pedagogo, possibilitando-o compreender o objeto em sua totalidade.

Outro ponto é que a abordagem que fundamenta a proposta pedagógica não possibilita ao acadêmico apreender o objeto, no movimento dialético e nem nas determinações existentes, pois a defesa do professor reflexivo/pesquisador é voltada para um conhecimento imediato, e as pesquisas qualitativas a ênfase é no julgamento do sujeito sobre o objeto, mesmo que sua compreensão seja superficial.

Fato este que é explicável, visto que, a proposta pedagógica tem como fundamento concepções pedagógicas que não possibilitam um método de ensino articulado com a pesquisa, que oportunize ao acadêmico e nem a pesquisa para a produção de conhecimentos que desvenda os interesses ideológicos e suas articulações com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Corroborar com este resultado o fato da base filosófica que dá sustentação a proposta pedagógica do curso analisado, ora se fundamentar na tendência tecnicista ora se fundamentar na tendência escolanovista e seus desdobramentos.

A monografia enquanto produto da pesquisa vem com a proposta do acadêmico

[...] **compreender os problemas educacionais** concretos a partir de uma compreensão teórica e científica sistematizada, que **supere a equivocada dissociação entre 'teoria e prática'** e recupere o **conceito de práxis** educativa, que trata a prática como ponto de partida e de chegada (MANUAL DE TCC, 2016, p. 7, grifo nosso).

Podemos verificar no fragmento acima apropriações de uma abordagem dialética da prática social e educacional, porém como já sinalizado no decorrer deste estudo as teorias críticas se apropriaram de conceitos marxistas, mas acabam não dando conta de coloca-los a serviço de uma transformação do modelo social. Por isso, apontamos como possibilidade de uma pedagogia que vise à revolução sendo a pedagogia histórico-crítica, como proposta para a pesquisa e para o ensino, pautada no método do materialismo histórico dialético, uma vez que o método oportuniza a superação da superficialidade com que vem sendo abordada a pesquisa na formação do pedagogo mediado pelo processo de ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo realizado surgiu de inquietações da minha vivência profissional enquanto professora atuante no curso de pedagogia investigado, e sendo formada por uma proposta pedagógica pós a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, várias questões tem me inquietado para o pensar sobre a formação do pedagogo. Dentre elas a discussão da pesquisa e do ensino na formação inicial do pedagogo.

A partir disso delinhamos como objeto de estudo a articulação da pesquisa e o ensino na formação do pedagogo. Para a compreensão do objeto em questão elencamos algumas questões problematizadoras que foram sendo trabalhadas ao longo da escrita na dissertação. No entanto vamos retorna-las para a compreensão da síntese.

Referente aos pressupostos epistemológicos que norteiam as pesquisas na educação nas últimas décadas, apontamos os principais fundamentos epistemológicos que sustentam as pesquisas educacionais ao longo da história, trazendo a discussão do positivismo, da fenomenologia e do marxismo, pois entendemos que as outras teorias-metodológicas que são propagadas no meio acadêmico são originadas nessas três principais.

Ainda neste ano (2017) participei de um evento que discutia sobre a pesquisa na região norte no Amazonas. Uma das professoras, que estava palestrando falou que, as pesquisas educacionais ou elas são do grupo positivista ou marxista. Fiquei com aquela inquietação, mas conforme as leituras e discussões, percebi que a professora pode estar certa, pois ao analisar a base filosófica do positivismo e da fenomenologia, percebemos que é o idealismo subjetivo. Além de ambas isolarem o objeto em questão, impossibilitando a compreensão na totalidade, outra semelhança de ambas é que elas não oportunizam a superação do modo de sociedade atual. Então a discussão não se esgota aqui é necessário pesquisar mais a fundo para percebermos as lacunas de ambos os enfoques e confirmar a credibilidade do discurso da professora no evento.

Apresentamos também o marxismo como outro aporte epistemológico que as pesquisas têm se desenvolvido nas últimas décadas. Durante a escrita

apontamos que o materialismo histórico e dialético é a superação do positivismo e da fenomenologia. Primeiro porque a base filosófica é o materialismo, que busca apreender o objeto a partir da material, da realidade, das condições objetivas articuladas com as determinações que o rege. Segundo porque, o homem é considerado como um ser histórico e social e como tal pode modifica-la, por meio do trabalho. Terceiro porque o método Materialismo Histórico Dialético possibilita a apreensão do objeto em sua dinâmica, considerando as contradições, no processo dialético, não o isolando como no positivismo e na fenomenologia que resulta em uma apreensão do objeto falseada, pois ele é compreendido em parte e não na sua totalidade.

Outra discussão pairou em torno da compreensão de como se dá o delineamento da trajetória da pesquisa educacional. A partir das leituras apontamos que a pesquisa no âmbito na educação teve sua origem na década de 1920, mas ganhou impulso na década de 1930, onde as discussões giravam em torno das questões psicopedagógicas. Na década de 60 as pesquisas educacionais sofreram influências da tendência tecnicista e passaram a discutir questões de planejamentos, técnicas e educação profissionalizante voltadas para o discurso da eficiência e redução de custo e esforços.

A partir dos anos de 1980 as pesquisas vão sendo redirecionadas para outras discussões, que criticavam a racionalidade técnica presente no cenário brasileiro, período da Ditadura Militar, sendo que neste cenário que emerge a defesa da abordagem do professor reflexivo/pesquisador e as pesquisas qualitativas. Percebemos na literatura levantada a ausência da discussão da pesquisa na formação do pedagogo antes da década de 1980.

Na década de 90 as discussões das pesquisas educacionais emergem em torno da valorização dos saberes e experiências do papel ativo do professor articulados com o viés da escola nova e da propagação da valorização do multiculturalismo atreladas as pesquisa qualitativa, que tem por base epistemológica o idealismo. Favorecendo aos anseios do discurso neoliberal, pois produz um conhecimento tácito, imediato que tem sua validação no julgamento subjetivo do pesquisador ou outras formas de validação que resulta em um conhecimento falseado, pois o objeto não é apreendido em suas determinantes históricas e sociais.

Evidenciamos que nem o positivismo, nem a fenomenologia, nem a abordagem do professor reflexivo e nem as pesquisas qualitativas conseguem sustentar um projeto revolucionário para a transformação do sistema capitalista. Pois a produção do conhecimento a partir desse grupo, não possibilita o compreender o modo de produção e nem as relações sociais, que aliena o homem, coisificando-o, tornando-o alienado e favorecendo o processo de estranhamento.

Diante da formação esvaziada, fragmentada, superficial que os cursos vem trabalhando, sendo reflexo da aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que norteiam as propostas pedagógicas, na proposta pesquisada não seria diferente, pois a pesquisa é pensada para uma produção de conhecimento imediato, somente para a prática, sem fundamentos teóricos, visto que, o ensino não dá conta de instruir o acadêmico para que apreenda o problemas educacionais, pense e busque compreende-lo como parte de um coletivo de determinantes sociais, políticas, econômicas e culturais, que percebe o movimento dialético do particular ao universal e do universal ao particular.

As monografias analisadas mostram que apesar do tema escolhido partir da realidade, porém o acadêmico não dá conta de produzir um conhecimento que ultrapasse uma compreensão ingênua, pois resulta em um conhecimento imediato, pragmático que não possibilita o pesquisador chegar ao concreto pensado.

Então percebemos que apesar do discurso existente na proposta pedagógica do curso analisado ao propor a formação para a pesquisa e o sua articulação com ensino, que instrumentalize o pedagogo para compreender os problemas educacionais, que produza conhecimentos voltados para a sua atuação docente e para a intervenção na realidade, não possibilita a concretização de tal propósito. Uma vez que, sua base epistemológica tem raiz na defesa do professor reflexivo/pesquisador, nas pesquisas de abordagem qualitativas, no discurso do positivismo, da fenomenologia e do idealismo.

Pois acreditamos que na proposta pedagógica investigada, a articulação entre pesquisa e ensino ocorre de forma superficial, visto que, as bases filosóficas e pedagógicas não dão conta da transmissão-assimilação dos

conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica que possibilite o cumprimento do papel social da IES, da escola e do pedagogo. Sendo que os conhecimentos são trabalhados de forma a-histórica, desarticulado do plano universal e particular.

Por isso buscamos apresentar a defesa de uma concepção de pesquisa e de ensino que supere a que está posta na proposta pedagógica do curso analisado, uma vez, que a concepção de ensino posto na proposta pedagógica, se fundamenta em um ecletismo teórico, pois o modelo adotado pela IES, tem traços da pedagogia tecnicista, na pedagogia escolanovista, na pedagogia do aprender a aprender e na valorização das questões multiculturais. Além do processo de ensino e aprendizagem ser elaborado por um grupo de profissionais que desconhecem as condições objetivas dos docentes e dos acadêmicos, resultando em um trabalho fragmentado, que só tende a ocultar os interesses ideológicos e a manutenção do status quo.

Apresentamos como a superação do ecletismo teórico que fundamenta o processo de ensino e da pesquisa adotado pela IES a Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético e nas categorias marxista (homem, trabalho, contradição, totalidade, práxis, e dialética).

Temos confiança que a Pedagogia Histórico-Crítica possibilitará ao pedagogo compreender a educação em suas determinações políticas, pois o pedagogo é apreendido como um sujeito histórico e social; que o processo de ensino e da pesquisa e sua articulação objetive a superação do sistema capitalista.

O método da Pedagogia Histórico - Crítica serve tanto para a sustentação teórica na realização da pesquisa, quanto para o ensino, com base nos movimentos dialeticamente pospostos por Saviani (2012), que envolve a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social - práxis em um avanço intelectual para o pesquisador que vai do nível do sincrético a síntese, visando à produção de conhecimento a partir do concreto, do processo dialético, das determinações históricas e sociais, com rigor científico.

Acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica possa favorecer, instrumentalizar o pedagogo para o cumprimento sua função social, que a pesquisa e o ensino tenha uma articulação mediada dialeticamente, pois ora o ensino media a pesquisa e ora a pesquisa media o ensino, visto que, o ensino se preocupa com a transmissão-assimilação dos conhecimentos e a pesquisa por sua vez se preocupa com a produção do conhecimento.

A articulação entre pesquisa e ensino é necessária, tendo em vista, que para o desenvolvimento da pesquisa é necessário ter a apropriação de conhecimentos, daquilo que o pesquisador já sabe para poder conhecer o que ainda não é conhecível, e o conhecimento que o pesquisador já sabe, foi apropriado por meio do ensino. Já em relação ao ensino são necessários conhecimentos não só que serão transmitidos, mas os conhecimentos necessários para sustentação da prática pedagógica, este produzidos pelas pesquisas. Em fim, a pesquisa e o ensino se articulam, a preocupação deve ser que base filosófica, pedagógica e política fundamentam essa relação. Discussão esta que deve ser pensada diante da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Acreditamos ter atendido os objetivos específicos, pois discutimos no referencial teórico, os fundamentos do ensino e da pesquisa na formação do licenciado em pedagogia; no capítulo das análises apontamos como o ensino e a pesquisa, se articulam no processo formativo no curso de pedagogia investigado, por meio das análises da proposta pedagógica do curso, dos planos de ensino das disciplinas selecionadas, do Manual de TCC e dos Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como a concepção epistemológica que fundamenta o ensino e a pesquisa em tal proposta.

Estamos confiantes de ter respondido a problemática da pesquisa, que se apresentou na seguinte redação: “Como se articula pesquisa e ensino na formação do pedagogo em um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista-RR?”. Assim como analisamos a articulação da pesquisa e do ensino presente na Proposta Pedagógica de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular na cidade de Boa Vista-RR, no capítulo quatro desta dissertação.

Esperamos que esta discussão possa contribuir com o pensar sobre a formação do pedagogo, tanto em Boa Vista-RR, como em âmbito nacional. E que ela sirva de suporte para futuras pesquisas sobre o papel da pesquisa e do ensino na formação do pedagogo. Apontamos como possibilidades de ampliação da discussão, o confronto de dados a partir das expressões dos professores e alunos do curso de pedagógica com as expressões de pedagogo que atuam na educação básica, para apreensão do objeto no movimento dialético e nas suas múltiplas determinações, outra possibilidade de continuidade da pesquisa é propor uma proposta de formação pensada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica voltada para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-70.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. IN: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (orgs). Currículo, Cultura e sociedade. 12^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**. São Paulo: O círculo do Livro. 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.
- BRASIL. Portaria n. 4059, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, 13 de dez. de 2004, seção 1, p.34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 03 de jul. de 2017.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DINIZ, Diana Costa. **A pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.
- EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil. In: TORRIGLIA, Patrícia Laura et al. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teoria, métodos**. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. p.103-118.
- FACCI, Maria Goncalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campina - São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FONTANA, Maria Iolanda. **A Pesquisa na Formação de Pedagogos: um estudo de caso**. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-335-TC.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- FONTES, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MAESIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23-41.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1987. P. 70-90.

GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz Rossa. Análise dos Cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf> Acesso em: 27 jan.2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2012.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo, SP: Brasiliense. 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HESSSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7^o ed. Coimbra-Portugal: Martins Fontes – Brasil, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. PUC Goiás, 2010b. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. **Ciência, Epistemologia e Pesquisa Educacional: desvelamento do mundo e do homem**. Artigo publicado na Revista Acta Científica. Ciências Humanas, Engenheiro Coelho/SP, v. 02, n. 05, p. 06-21, 2003.

MANUAL DE TCC. Manual de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016

MARIN, Alda Junqueira. **O curso de Pedagogia em Foco: fragilidades constantes e urgências na formação.** XVII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/HOME/Downloads/93-08012015-143622%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/93-08012015-143622%20(2).pdf) . Acesso em 14 de maio de 2016.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob um olhar da epistemologia marxiana.** Marília. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profestas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLINDA, Evangelista. **Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil.** Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da Pedagogia e suas Implicações a Formação do Pedagogo no Início do Século XXI.** 2016. 291.f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá - Paraná.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da Pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI.** 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha BellandaGaluch. Maringá, 2016.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo.** Maringá; UDUEM, 2012.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo.** Maringá: EDUEM, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, 2016.** Texto apresentado na Sessão Especial Impactos das Diretrizes

Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/endipe2016/?s=Selma+Garrido+Pimenta>>. Acesso em: 24 de fev, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e críticas de um conceito**. 7º. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANO DE ENSINO PPEI. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação I. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEII. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação II. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEIII. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação III. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEIV. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação IV. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEV. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação V. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEVI. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação VI. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO PPEVII. Planos de Ensino da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação VII. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

PLANO DE ENSINO TCC EM PEDAGOGIA. Planos de Ensino da disciplina de TCC em Pedagogia. Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2016.

POPPER, KARL RAIMUND, **A lógica da pesquisa científica**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2014.

RONIERI, Jesus José. **A Câmara Escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Edlauva Oliveira. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, 2^o ed. SP: Autores Associados, 2012.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítico. p 197-224. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvao (Org). **Pedagogia histórica-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 37 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev.reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea).

SELEZNEV, L; FETISSOV, V. **Que é o comunismo científico?** Edições Progresso, Brasil, 1986. Impresso na URSS.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev.atual. São Paulo: Crtez, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo, SP: Lyola, 2004

TERRA, Ernani. **Dicionário da língua portuguesa**. Ernani Terra. São Paulo: Rideel, 2012.

TONET, Ivo. **A crise das ciências sociais**. s/d. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/a_crise_das_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 01 de set. de 2015.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Luckás, 2013. 136 p.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GETILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação, 10^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 15.reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Introdução à Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa Definição e Principais Características**. Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 2, núm. 1, jan/jun, 2000, pp. 93-108 Sociedade Portuguesa de Psicossomática Porto, Portugal

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIANA, Marta Loula Dourado. A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. 2011. 214.f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Sergipe.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 151 f. Dissertação (Mestre em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.