

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ARÉA: ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RITA BUZZI RAUSCH

**O PROCESSO DE REFLEXIVIDADE PROMOVIDO PELA PESQUISA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

CAMPINAS

2008

RITA BUZZI RAUSCH

**O PROCESSO DE REFLEXIVIDADE PROMOVIDO PELA PESQUISA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Ensino, Avaliação e Formação de Professores, à comissão julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

CAMPINAS

2008

© by Rita Buzzi Rausch, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R193p Rausch, Rita Buzzi.
O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores / Rita Buzzi Rausch. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Reflexividade. 3. Iniciação à pesquisa. 4. Trabalho de conclusão de curso. 5. Portfólios. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-088/BFE

Título em inglês : The reflectivity process encouraged by research in the teachers' initial formation

Keywords : Teachers formation ; Reflectivity; Research Initiation; End of Term Paper; Portfolios

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Maria Schlindwein

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Dib Bariani

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Data da defesa: 17/04/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : rausch@furb.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O processo de reflexividade promovido pela pesquisa
na formação inicial de professores

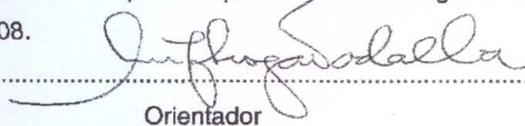
Autor: Rita Buzzi Rausch

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Rita Buzzi Rausch e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17/04/2008.

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Dedico esta pesquisa ao meu pai (in memoriam)...

Sim, pois foi ele quem, com sua crença baseada no senso comum (por ter nascido antes dos sete meses de gestação, considerava-me mais inteligente que os demais), disse-me inúmeras vezes, quando criança e adolescente, que eu era muito, mas muito inteligente (guardo na memória algumas cenas). Embora, hoje, contrariando cientificamente sua crença, creio que foi esta atitude de afirmar com tanta veemência que eu era inteligente, que me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Às acadêmicas de Pedagogia: Jakeline, Gabriela, Solange, Daniela, Juliana, Ana Clara e Daniella, participantes desta pesquisa, pelo consentimento e aprendizagem proporcionada.

À orientadora Dra Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla pela competência profissional que, certamente, servirá de espelho em minhas futuras orientações.

À Professora Dra Idália Sà-Cháves pela paixão à profissão docente, pelos conhecimentos construídos e pelas significativas considerações feitas no exame de qualificação desta pesquisa.

À Professora Dra Luciane Maria Schlindwein, por me inserir no contexto científico como orientadora de mestrado e pela continuidade de suas orientações.

Aos professores membros da banca, pela disponibilidade e contribuições.

Aos professores da FE/UNICAMP, especialmente aos docentes das disciplinas que cursei e aos integrantes do grupo de pesquisa: Psicologia e Ensino Superior (PES) pelas trocas e aprendizagens consolidadas.

À Universidade Regional de Blumenau (FURB), pela concessão de afastamento para cursar o doutorado.

Ao Quilian, meu marido, e Carlos Rodolfo e Pedro Henrique, meus filhos, pela compreensão frente ao meu envolvimento intelectual e ausência familiar.

RESUMO

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau – FURB – tem a prática investigativa como abordagem metodológica do fazer docente, constituindo-se em espaço de constante aprendizagem e construção reflexiva do professor. Nesta perspectiva, incluiu, no currículo do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso que possibilita a inserção do acadêmico à pesquisa científica. Neste contexto e a partir da indagação - como se constitui o processo de reflexividade do acadêmico/professor, em sua formação inicial, por meio da pesquisa do TCC - foi realizada esta pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC. Participaram desta pesquisa sete acadêmicas cujos estudos foram orientados pela pesquisadora. Os momentos de orientação foram gravados e transcritos e a apresentação oral da pesquisa videogravada. Foi solicitado que cada acadêmica registrasse, também, em portfólios reflexivos, todo o processo vivenciado nessa atividade. Utilizamos-nos do software *Qualiquantisoft* para organizar os discursos orais e escritos das acadêmicas em expressões-chave e idéias centrais. Analisamos, após, os indicadores de níveis de lógica reflexiva e dos momentos de reflexão em cada etapa do desenvolvimento da pesquisa. Os níveis mais complexos de reflexividade aconteceram frente à necessidade de as alunas compreenderem a teoria e relacioná-la aos dados da pesquisa e nas situações de sucesso ou insucesso apresentadas por meio de meta-reflexões, e em sua maioria, registradas no portfólio. A orientadora exerceu um papel fundamental uma vez que a reflexividade é um processo evolutivo de aprendizagem e pode ser aprendido e o exercício da pesquisa promoveu uma ampliação nesse processo. Isto permite pensar que a pesquisa deve ser inserida e mantida nos currículos de formação inicial de professores, uma vez que ela contribui nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal docentes, bem como na construção de conhecimento crítico acerca de suas práticas e ações atuais e prospectivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores. Reflexividade. Iniciação à pesquisa. Trabalho de conclusão de curso. Portfólio reflexivo.

ABSTRACT

The initial teacher formation in the Pedagogy Course at Universidade Regional de Blumenau – FURB university – has an investigative practice as methodological approach for the teaching activity, being that a space for teacher's constant learning and reflective construction. Under such perspective, the End of Term Paper has been included in the course curriculum, which allows the learner's insertion in scientific research practice. In such context, this study has been developed, from the enquiry on how the learner/teacher's reflectivity process is constituted in their initial formation, by means of the end of term paper research. The general objective of this work is the comprehension of the reflectivity process presented by the academic learners from the Pedagogy course, through the analysis of the reflective logic level during the End of Term Paper development. Seven learners have taken part in this research, whose studies have been guided by the present researcher. The moments of orientation have been recorded and transcribed and the oral presentation video recorded. Each learner has been asked to register the complete process experienced during this activity in reflective portfolios. The software *Qualiquantisoft* has been used to organize the learners' speeches and written production according to key words and main ideas. After, we made the analysis of the indication of reflective logic levels and reflection moments in each stage of the research development. The most complex levels of reflectivity appeared facing the learners' needs to understand the theory and to relate it to the research data in the circumstances of success or failure, presented by means of meta-reflection, most of them registered in their portfolio. The researcher had an essential role since reflectivity is an evolutionary learning process that can be learned and the research activity provided the enhancement of such process. This fact allows the thought that research must be included and maintained in the curriculum of initial teacher formation courses, since it contributes with the process of teachers' professional and personal development, as well as with the construction of critical knowledge about the teachers' practice and their present and prospective actions.

KEY WORDS: Teachers' initial formation. Reflectivity. Research Initiation. End of Term Paper. Reflective portfolio.

SUMÁRIO

1 PONTOS DE PARTIDA: A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	10
2 REFLEXIVIDADE E PESQUISA.....	30
2.1 REFLEXIVIDADE DOCENTE: UM DESAFIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	30
2.2 A PESQUISA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR	44
2.2.1 A iniciação à pesquisa na Pedagogia	51
2.2.2 O trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na FURB.....	59
3 CAMINHOS PERCORRIDOS	69
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	69
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	70
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
3.4 INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS ANALISADOS	79
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	81
4 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE REFLEXIVIDADE DAS ACADÊMICAS POR MEIO DA PESQUISA.....	88
4.1 DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA DA PESQUISA	88
4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	104
4.3 MÉTODO DA PESQUISA	125
4.4 COLETA DE DADOS DA PESQUISA	134
4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	142
4.6 PRODUÇÃO ESCRITA DA PESQUISA	157
4.7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	169
4.8 RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA	170
4.9 PROMOÇÃO DA REFLEXIVIDADE POR MEIO DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO DO ORIENTADOR	193
5 PONTOS DE CHEGADA: APRENDIZAGENS DA CAMINHADA	202
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A : QUADROS REFERENTE À DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA DA PESQUISA	222
APÊNDICE B: QUADROS REFERENTES À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	229
APÊNDICE C: QUADROS REFERENTES AO MÉTODO DA PESQUISA ..	244
APÊNDICE D: QUADROS REFERENTES À COLETA DE DADOS DA PESQUISA	252
APÊNDICE E: QUADROS REFERENTES À ANÁLISE DOS DADOS DA	

PESQUISA.....	262
APÊNDICE F: QUADROS REFERENTES À PRODUÇÃO ESCRITA DA PESQUISA	280
APÊNDICE G: QUADROS REFERENTES À APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	290
APÊNDICE H: QUADROS REFERENTES À RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA	300
ANEXO A: RESOLUÇÃO QUE NORMATIZA O TCC DE PEDAGOGIA NA FURB APROVADA EM 2000	309
ANEXO B: RESOLUÇÃO QUE NORMATIZA O TCC DE PEDAGOGIA NA FURB APROVADA EM 2007	316

1 PONTOS DE PARTIDA: A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente que
Nunca está sozinho por mais que pense estar.

(GONZAGUINHA, Caminhos do Coração, 1995)

Iniciei minha vida acadêmica em 1984, no curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau. Minha formação, nos quatro anos de graduação, coerente com o que predominava na época na formação de professores no Brasil, deu-se a partir de um ensino transmissivo. A experiência prática com a docência aconteceu somente no estágio supervisionado, na última fase do curso, a partir de uma perspectiva tecnicista.

A formação inicial de professores no Brasil, neste período, acontecia, em sua maioria, a partir de uma perspectiva teórica conteudista, descontextualizada e fragmentada. A efetiva relação entre teoria e prática, embora fosse um princípio já presente nas políticas públicas nacionais, não passava de mero discurso. Uma das evidências concretas disso estava nas próprias matrizes curriculares dos cursos, que no início, apresentavam as chamadas disciplinas teóricas e, ao final, a Prática de Ensino.

A Prática de Ensino era ministrada nas duas últimas fases do curso. Primeiro em forma de microensino, como uma simulação de aulas, e depois em forma de regência pura em escolas do Ensino Fundamental, prevalecendo uma prática meramente instrumental.

Seguindo essa perspectiva, a iniciação à pesquisa era inexistente. A exigência máxima não passava de simples elaborações de resumos e sínteses feitas a partir de uma compilação de obras bibliográficas, o que era denominado por alguns docentes de “pesquisa”. Existia, na matriz curricular do curso, a disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico que se preocupava simplesmente com o método de exposição escrita do trabalho científico, sem, ao menos, permitir a construção escrita de um projeto de pesquisa pelos acadêmicos.

No segundo ano de graduação, comecei a trabalhar no magistério da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, com turmas em processo de alfabetização. Destaco que, mais do que a universidade, essa experiência no contexto escolar foi importantíssima para o meu desenvolvimento profissional docente. Na época, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau era considerada vanguarda no Estado no que se referia aos estudos da psicogênese da escrita, sendo assessorada pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - de Porto Alegre. Várias formações foram oferecidas pela Rede aos professores, nas quais se discutiam idéias a partir das perspectivas construtivistas de alfabetização, fundamentadas, principalmente, em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Essa formação provocou uma mudança significativa na prática docente dos alfabetizadores. O método silábico de alfabetização, em que predominava o uso da cartilha, foi substituído por uma proposta diferenciada de alfabetização, por meio de textos significativos, em que respeitávamos a construção do conhecimento do aluno, principalmente suas hipóteses de leitura e escrita.

Fui percebendo, aos poucos, o quanto esta profissão de professora alfabetizadora me fascinava. Deliciava-me ao perceber os avanços na leitura e na escrita das crianças a partir das minhas intervenções. A complexidade do processo de ensinar a ler e escrever e o desejo de novos conhecimentos direcionaram-me a realizar, em 1990, o curso de especialização em Alfabetização, na Universidade do Vale do Itajaí. Ao final do curso tive que realizar a chamada monografia a partir de uma orientação geral a todos os alunos do curso feita por um único professor na disciplina de Metodologia da Pesquisa. Não tive um orientador específico para a realização deste trabalho e o que eu fiz foi um ensaio de pesquisa bibliográfica, se assim pode ser denominada. Apresentei, ao final, algumas sugestões e recomendações frente ao uso do livro didático. Cabe destacar que, embora de forma muito incipiente, foi nessa experiência que me aproximei de uma produção textual mais elaborada.

Após três anos de experiência em sala de aula fui convidada a exercer a função de coordenadora pedagógica na escola pública municipal em que trabalhava. O convite foi mobilizado pelo trabalho diferenciado como docente no processo de alfabetização, no qual superei o uso da cartilha e avançava para um trabalho por meio de temas geradores nesse contexto. Esse convite, a princípio, pareceu-me prematuro, visto minha pouca experiência como docente. Entretanto, ao pensar no novo desafio, na experiência que me seria proporcionada e no apoio coletivo dos demais docentes da escola e da própria gestão, acabei aceitando. Trabalhei treze anos nesta função, na mesma escola, buscando ser uma parceira

político-pedagógica dos professores. Preocupava-me, essencialmente, com a formação contínua dos professores, em ajudá-los a qualificar seus trabalhos, incentivando-os a pesquisarem suas próprias práticas pedagógicas. Foi um período rico de aprendizagens mútuas e relacionamentos afetivos entre e com os professores. Um período de muita reflexão e tentativas concretas de um fazer docente coletivo.

Tais reflexões e tentativas fizeram com que, no ano de 1995, juntamente com alguns professores que vinham questionando suas atuais práticas na escola, formássemos um grupo de estudos, em horário extra-escolar, ampliando, assim, o pouco tempo que tínhamos para discutir coletivamente. Este grupo surgiu, especialmente, por acreditar que um estudo coletivo contínuo, a partir da discussão com colegas, pudesse desenvolver o potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e atitude crítica e reflexiva. O debate trouxe novas idéias, informações, dúvidas que provocavam a reflexão, reafirmando ou modificando posições pedagógicas. A diversidade dos pontos de vista do grupo enriqueceu e ampliou nosso conhecimento. Cabe destacar que, além das discussões desencadeadas no grupo de estudos, todos nós participávamos da formação em serviço oferecida pela própria escola e pela Rede Municipal de Ensino da qual fazíamos parte.

Além de discutirmos questões do dia-a-dia do fazer dos professores, vários foram os teóricos estudados pelo grupo. Dentre eles destacamos: Piaget, Emília Ferreiro, Freinet, Paulo Freire, Wallon e Vygotsky. Estes autores, embora pertençam a correntes epistemológicas diversas, eram considerados pelo grupo como tendo idéias que contribuía para uma educação mais significativa. Ao final de 1996, as idéias de Vygotsky foram as mais estudadas e discutidas, devido a divulgação deste autor no país via programas municipais, estaduais e nacionais de educação. E, ao final deste mesmo ano, o grupo questionava-se: Estamos estudando há dois anos e o que mudou na nossa prática pedagógica? Existe relação entre estes teóricos estudados e a nossa ação docente? Isso se deu, muito provavelmente porque, ainda que o grupo estivesse disposto a estudar, o foco era a superação dos problemas emergenciais que surgiam no cotidiano escolar. O grupo, pelo perfil de sua formação, buscava saídas para a sua prática, apresentando dificuldades em significar os postulados dos autores e articulá-los como suporte para a reflexão de suas práticas. Mas, percebíamos a necessidade de articulá-las, buscando a superação da teoria e prática como duas coisas estanques, separadas.

A atividade de coordenadora pedagógica exigia de mim um conhecimento aprofundado frente ao grupo. Eu sentia necessidade de estar à frente nas discussões teóricas/metodológicas

do processo de ensinar e de aprender. Isso fez com que, em 1997, ingressasse no mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau. Foram as questões surgidas no grupo de estudos que mobilizaram a definição do objeto de pesquisa de minha dissertação de mestrado: investigar a relação teoria/prática juntamente com o grupo ao qual estava integrada, impulsionando, assim, uma busca coletiva, nos moldes da pesquisa-ação.

Na minha pesquisa de mestrado, investiguei a relação entre teoria e prática no fazer docente de dez professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Blumenau/SC. Esta investigação foi feita com as próprias professoras, via análise coletiva em vídeo de suas práticas pedagógicas. Os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, especialmente as idéias de Vygotsky, nortearam o processo de análise empreendido pelo grupo participante (denominado Grupo Reflexão). A escolha da referida teoria não foi aleatória. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também referenciavam as idéias de Vygotsky. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991 e 1997) era declaradamente alicerçada na perspectiva histórico-cultural. A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (1997) fundamentava-se no materialismo histórico e dialético, bem como o projeto político-pedagógico da escola em que atuávamos E, o que era mais importante, as professoras investigadas identificavam-se com a concepção de ser humano, de educação, de aprendizagem e desenvolvimento dessa vertente e viam, nessas idéias, possibilidades de avançar e transformar sua docência.

Como pesquisadora, investiguei, a partir da análise das filmagens das aulas, o movimento percebido na reflexão-ação-reflexão das professoras participantes tendo como mediação a própria participação no Grupo de Reflexão. O estudo e a análise cooperativa do grupo interferiram nas ações de cada um dos integrantes, ressignificando as suas concepções teórico-práticas acerca da ação docente. O uso de registro em vídeo possibilitou a apreensão dos dados necessários para que as professoras envolvidas no grupo analisassem suas posturas pedagógicas. Foi um instrumento valioso também para que eu pudesse investigar o processo de mudança no pensar/agir das professoras participantes após análise coletiva das aulas. Este procedimento garantiu a apreensão, não só de situações concretas de sala de aula – principal foco de análise do grupo - como de falas, gestos, atitudes das professoras. A intervenção do Grupo de Reflexão foi de suma importância para cada professora perceber aspectos em seu fazer, que sozinhas, não conseguiriam.

Frente a isso, posso afirmar que minha primeira experiência concreta com a pesquisa científica deu-se somente no mestrado. Foi, nesse percurso, que percebi a importância de se

ter um professor orientador co-partícipe do processo. Também foi nesse curso que aprendi concretamente o que é uma pesquisa científica, suas concepções, métodos e etapas e compreendi que a rigorosidade e a fidedignidade aos dados são fundamentais para um trabalho científico. Essa experiência despertou em mim um forte desejo de pesquisar permanentemente, o que me impulsiona até hoje a participar de um grupo de pesquisa na área de formação de professores. Foi essa experiência que me mobilizou a participar de congressos científicos, socializando os resultados de minhas pesquisas e destaco o grande incentivo e contribuição da minha orientadora da dissertação para que isso viesse a acontecer. A participação em diferentes congressos, divulgando e discutindo minha pesquisa me possibilitou uma nova e rica experiência: contato com a comunidade acadêmico-científica de Santa Catarina e da Região Sul. Havia sido fisgada pela pesquisa, o que impulsionou a buscar redimensionar minha carreira profissional.

Em 1998, aprovada em concurso público, iniciei minha carreira na docência do ensino superior, direcionando meus estudos e pesquisas, mais especificamente, à formação inicial de professores. Comecei trabalhando com a disciplina Prática de Ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB), hoje denominada Estágio Curricular Supervisionado. Fiquei surpresa quando percebi que tal disciplina pouco tinha sido modificada desde a época de minha formação acadêmica. Era ainda realizada nos últimos semestres do curso e iniciava-se com o micro-ensino (uma simulação de docência).

Com as demais professoras da disciplina, propusemos uma mudança significativa neste processo. Delineamos a disciplina em direção a uma visão reflexiva, tendo como princípio, a coletividade, a contextualização, a interdisciplinaridade, articulando as dimensões técnicas, humanas e sociopolíticas da educação. A fundamentação teórica e metodológica dos alunos do curso de Pedagogia passou a ser preponderante para que, pudessem, a partir da realidade concreta, construir uma base capaz de permitir a leitura do movimento do Ensino Fundamental, bem como um instrumento teórico-metodológico para a ação docente. Buscamos proporcionar ao acadêmico a oportunidade de vivenciar e compreender a prática pedagógica presente nas instituições educacionais, propondo e gerando formas de intervenções e transformações destas realidades.

Nossa intenção era formar o professor a partir de uma contínua intercomunicação entre teoria e prática, sendo a teoria vinculada aos problemas reais e a ação prática orientada

pela teoria. Assim, trabalhamos continuamente a relação teoria/prática buscando ressignificar a própria teoria a partir da prática e vice-versa.

A partir de 2004, buscamos operacionalizar uma formação de professores em que a teoria e a prática fossem trabalhadas em forma de unidade em suas diferentes configurações, sem perder a visão de totalidade. A partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, em que a Prática de Ensino passou a ser oferecida em, no mínimo, 300 horas, nossa matriz curricular procurou, já a partir de então, quebrar o que vinha sendo praticado há décadas e fugir dos moldes dicotômicos que predominavam: as disciplinas teóricas nos primeiros anos e somente nos semestres finais, a Prática de Ensino.

Atualmente, após várias tentativas de avançarmos cada vez mais na busca de um trabalho que visa a unidade dialética entre teoria e prática, o Estágio Curricular Supervisionado na FURB, a partir da nova exigência legal apresentada na Portaria do MEC que prevê 400 horas para a disciplina, já vem realizando o seu estágio no primeiro semestre do curso. Essa proposta prevê um trabalho integrado com as demais disciplinas do currículo. Defendemos que a problematização da prática trabalhada coletivamente com as demais disciplinas, quando bem articuladas, podem assegurar uma melhor unidade entre teoria e prática.

Inserimos no teor da Prática de Ensino outro elemento que fundamenta todo o curso de Pedagogia: a reflexividade. As leituras das idéias de Schön (1987) nos auxiliaram a definir esse elemento como fundamental ao processo de formação de professores. Passamos a compreender, a partir dele, que uma prática mecânica dissocia a teoria da prática; que a ausência de justificativa sobre o fazer não tem mais sentido e que uma postura reflexiva crítica precisa ser aprendida. Há necessidade de se fundamentar teoricamente a própria prática, desencadeando, assim, uma atitude reflexiva no futuro professor. Dessa forma, hoje, a proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia apresenta-se tendo como base uma concepção crítico-reflexiva que defende uma teoria-prática viva, construída a partir e para a realidade do contexto em que se insere.

No ano de 2001 instituímos, no curso de Pedagogia, o Trabalho de Conclusão de Curso. Tal atividade, conforme regulamento próprio (FURB, 2001), busca contribuir com a formação do professor reflexivo, impulsionando o acadêmico no ingresso do mundo da produção e divulgação do conhecimento científico, tornando-se um profissional da educação capaz de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na práxis pedagógica.

Desde a implantação dessa atividade no curso, em 2001, venho dividindo minha atuação profissional entre a docência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e a coordenação do Trabalho de Conclusão de Curso. Nessas duas atividades venho me envolvendo diretamente com a atuação docente, buscando impulsionar um processo crítico-reflexivo nessa profissão. São estas atividades que vêm me direcionando a investigar as contribuições da pesquisa ao processo de reflexividade docente. Foi com um projeto de pesquisa delineado em torno dessa problemática que me dirigi ao doutorado.

Inscribi-me, no final de 2004, no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Embora soubesse de antemão o quão difícil seria uma aprovação nesta instituição, por ser considerada uma das melhores do país e ser mantida com recursos estaduais, não me inibi de tentar uma vaga nesse espaço que, particularmente, considero o mais conceituado no que se refere à pesquisa na área de formação de professores.

Fui aprovada na primeira etapa que analisava o projeto e o *Curriculum Vitae*, sendo classificada para realizar a entrevista. Entrei na internet e busquei analisar o Currículo Lattes dos professores que participariam da entrevista. Ao analisá-los, logo me identifiquei com os estudos e pesquisas da professora Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Já a conhecia pelo nome, pois já havia lido seu livro publicado em 1998, “Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações”, quando cursava o mestrado. Minha orientadora, na época, sugeriu lê-lo devido à metodologia utilizada na pesquisa: a autoscopia. Como na minha pesquisa de mestrado analisamos as práticas pedagógicas das professoras participantes, via videogravação, víamos na metodologia dessa professora uma aproximação. Fiquei super entusiasmada quando percorri seu currículo e constatei seus estudos acerca da teoria histórico-cultural e, mais recentemente, a perspectiva da reflexividade docente.

Quando vi meu nome no rol de aprovados fiquei felicíssima e logo redefini meus planos profissionais para poder me dedicar ao curso. Iniciei o doutorado no 1º semestre de 2005. Matriculei-me, nesse semestre, em duas disciplinas: Epistemologia e Pesquisa em Educação; e Filosofia e Teoria do Currículo da Educação Superior, por entender que eram disciplinas básicas e imprescindíveis a qualquer pesquisador da área de educação na formação de professores.

A disciplina Epistemologia e Pesquisa em Educação, foi de extrema importância para aprofundar alguns estudos acerca da ciência, dos métodos científicos e das diferentes abordagens de pesquisa. Destaco como um dos pontos altos dessa disciplina o incentivo dado

pelo professor para que, desde o início das discussões, relacionássemos nossos estudos com a nossa proposta específica de pesquisa, ou seja, com a nossa intenção de tese. Isto foi significativo, uma vez que após cada aula recorria ao projeto e fazia alterações consideráveis a partir das orientações claras e objetivas dadas pelo professor. Dentre as alterações feitas no meu projeto menciono a delimitação mais específica do meu problema; a busca de relação mais coerente entre as etapas da pesquisa, principalmente entre problema, objetivos, metodologia e procedimentos de análise.

Destaco, também, a atividade de análise de uma tese em seus aspectos técnicos, teóricos, metodológicos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, pois serviu para ampliar minha criticidade frente às pesquisas, principalmente no sentido de ter mais cuidado quanto à presença desses aspectos nas minhas próprias pesquisas. Essa atividade possibilitou, também, que conhecêssemos uma tese na nossa área de estudo, bem como, que nos familiarizássemos com as normas científicas pré-estabelecidas à sua elaboração escrita e definidas pela instituição que estudamos. Foi a primeira vez que tive acesso e analisei uma tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esta experiência logo no início do curso foi ótima, pois além de me inserir na biblioteca da Faculdade de Educação, desafiou-me a analisar, no mesmo semestre, mais quatro teses relacionadas ao meu objeto de pesquisa.

A disciplina Filosofia e Teoria do Currículo da Educação Superior, possibilitou a discussão da universidade desde sua concepção, função, paradigma epistemológico, políticas públicas, estruturação acadêmica, administrativa e curricular, bem como a avaliação institucional.

Fizemos um estudo acerca da origem e de idéias acerca da universidade. Concluí a disciplina compreendendo as origens do ensino, da pesquisa e da extensão nesta instituição e defendendo, conforme Kerr (1972), que nenhuma universidade pode visar mais alto do que ser tão britânica quanto possível, em relação aos seus graduandos (ensino), tão germânica quanto possível para os pós-graduados e pesquisadores (pesquisa) e tão americana quanto possível para o público em geral (extensão). Discutiu-se muito a necessidade atual da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para desenvolver com qualidade seu papel acadêmico, político e social. Nessa discussão, pude constatar o quanto a pesquisa é uma atividade recente na universidade brasileira, de uma maneira geral, e muito mais recente nos cursos de formação de professores. Isso me fez perceber a pertinência do meu projeto de pesquisa.

Nessa disciplina, também aprofundamos um estudo sobre a universidade brasileira, fazendo um destaque para a Universidade do Distrito Federal (UDF), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Estado de São Paulo (USP). Vimos a grande importância das idéias e ações dos brasileiros Anísio Teixeira (1964) e Darci Ribeiro (1982) para a sua efetiva implantação. Destaco como ponto alto dessa disciplina a possibilidade de conhecer mais de perto as idéias de Anísio Teixeira, um educador que até então só tinha ouvido falar superficialmente, pois não fez parte de nenhum currículo dos cursos de formação que realizei. Conhecer as idéias deste autor foi, para mim, um resgate de esperança à dignidade do trabalho de educadora e da educação pública de maneira geral, bem como a possibilidade de me renovar constantemente como intelectual.

Após a vivência de um semestre no curso de doutorado percebia-me outra pessoa, com um conhecimento mais elaborado, principalmente acerca do conceito de conhecimento científico e seus desdobramentos e a trajetória da universidade desde a sua origem até os dias atuais, entendendo melhor suas filosofias e currículos no transcorrer de sua história.

Em paralelo à realização das disciplinas mencionadas anteriormente fui mantendo contato desde o início do curso com minha orientadora para refletirmos juntas acerca da minha intenção de pesquisa. Particpei, também, de encontros de grupo de pesquisa coordenado por ela, e do qual participavam outros orientandos, em que socializávamos no coletivo o esboço das nossas pesquisas.

Em julho de 2005, por convite da minha orientadora, participei do 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com o intuito de conhecer a professora Idália Sá-Chaves, da Universidade de Aveiro, Portugal. A professora Idália discute o conceito de reflexividade docente fundamentando-se em Donald Schön e em Isabel Alarcão.

Além do Congresso, o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - convidou a professora Idália a ministrar uma disciplina para os alunos da pós-graduação, durante 15 dias. Particpei da disciplina denominada “Seminário Avançado I: Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento”, coordenada por ela. Essa disciplina foi excelente para minha formação docente. Não só pelo conteúdo abordado, mas também pela metodologia utilizada. No período da manhã aconteciam as discussões temáticas em forma de conferências com partilha de concepções, significados, perspectivas, matizes culturais. À tarde, realizavam-se os seminários intensivos em forma de *workshops*, de caráter prático-teórico. A avaliação da

disciplina deu-se a partir da elaboração de um miniportfólio de formação. Uma proposta avaliativa vista teoricamente e experienciada na prática.

Nesta disciplina, merece destaque a atuação da professora Idália. Seu jeito humilde de ser, sua forma de pensar e expor suas idéias, o uso de metáforas como alternativa para ensinar, sua competência e postura crítico-reflexiva. Agradeço a ela por me fazer perceber que (re)encantar a educação é muito mais fácil quando se têm professores encantadores.

No segundo semestre de 2005, participei do Seminário promovido pelo grupo de pesquisa do PES - Psicologia e Educação Superior - do qual eu fazia parte. O objetivo desse Seminário foi propiciar discussões sobre os projetos de dissertações e teses de todos os alunos componentes do grupo e, por meio deles, aprofundar aspectos teóricos e metodológicos. Foi um movimento muito interessante em que tínhamos, a cada encontro, que avaliar um projeto de pesquisa de um dos 15 alunos integrantes do grupo, entregando a ele, por escrito, a síntese dessa avaliação. Exigiu de cada um de nós, ler, reler, estudar, analisar o projeto do colega. A dinâmica de apresentar esta avaliação aos colegas nos encontros do grupo aconteceu de diferentes maneiras, e destaco a possibilidade de nós, doutorandos, vivenciarmos a simulação de uma banca examinadora. Essa disciplina foi fundamental para conhecermos os integrantes do grupo e suas propostas de pesquisa, aproximando-nos. Foi possível perceber, também, quais integrantes do grupo poderiam contribuir mais especificamente com o nosso projeto de pesquisa, a partir da relação entre a temática investigada ou a metodologia empregada.

Foi em um encontro nesse seminário, que minha orientadora me convidou que propuséssemos uma Mesa Redonda no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), que teria também a participação da Profa. Priscila Larocca (Universidade Estadual de Maringá – PR). No momento, fiquei surpresa e quase hesitei, mas participar de uma discussão nesse importante evento nacional seria um grande aprendizado e desafio para mim, e aceitei. A realização do evento aconteceu em abril de 2006, no Recife (PE). Apresentamos a temática: “Contribuições da Psicologia para a compreensão dos processos formativos”. A minha apresentação voltou-se a socializar a pesquisa: “O processo de reflexividade desenvolvido no curso de Pedagogia da FURB na visão dos alunos egressos de 2000 a 2004”.

Essa minha trajetória acadêmica e profissional conduziu-me a definir como objeto de investigação do doutorado algo que revela minhas inquietações atuais buscando compreender o contexto no qual estou inserida, visando sua superação. Investigar a reflexividade ocorrida

por meio da iniciação à pesquisa, especificamente no trabalho de conclusão de curso na pedagogia é, no momento, meu grande empreendimento intelectual.

A constituição de um processo de reflexividade na formação de professores vem sendo, há algum tempo, defendido por alguns pesquisadores. Dentre eles, destacamos Schön (1983, 1987), Alarcão (2001, 2004), Sá-Chaves (2000a, 2002) e Sadalla (1998, 2006, 2007), por defenderem perspectivas de formação inicial de professores delineada a partir do pensamento do professor, saberes profissionais, desenvolvimento profissional docente, processos de tomada de consciência da/na/sobre/para a prática do professor. As sugestões de tais autores é que há necessidade de se pensar em uma formação reflexiva de professores, fomentando sua experiência em refletir, conduzindo a uma re-análise das crenças pedagógicas que alicerçam suas decisões cotidianas no ofício docente, da sua trajetória de vida, dos campos de conhecimento com os quais interagem, das finalidades e valores educativos que promovem, das condições sociais e históricas de sua própria profissão.

Afirmam tais autores que a transformação da prática do professor não se dá meramente por acúmulo teórico de transmissão de informações, nem por uma ação mecânica rotineira, mas a partir de um processo de reflexividade do professor. Assim, para que os professores re-signifiquem sua prática é preciso que relacionem prática e teoria, permanentemente, em sua atuação. De acordo com Sadalla (2006), a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Assim, segundo esta autora, refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar na teoria os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais está inserido.

Frente a isso, já queremos de antemão, ressaltar que, ao valorizarmos a prática como componente reflexivo, em nenhum momento estamos defendendo a visão dicotômica entre teoria-prática. A prática da reflexividade exige uma fundamentação teórica explícita. Mais do que um diálogo entre teoria-prática é sua totalidade que se pretende defender. E o que se questiona, nesse sentido, é a dimensão puramente teórica que tem se priorizado na formação do professor. Entretanto, entendemos que não se pode abdicar dela, buscando simplesmente desenvolver habilidades técnicas, o que leva a uma prática mecanicista, vazia de significados, desvirtualizando a competência profissional do professor.

Entendemos a teoria como ação e não como um conjunto de regras, pois ela é formulada a partir do conhecimento da realidade concreta. Da prática, emergem as questões, as necessidades e as possibilidades. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que temos e a internalização de novos conceitos que podem redimensionar a interpretação da prática. Dessa forma, entendemos que a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de reflexividade. Nesse sentido a prática torna-se práxis, ou seja, síntese teoria-prática. Segundo Sadalla (2007), a indissociabilidade teoria-prática é marcada pela impossibilidade de uma ação sem fundamentação teórica, mesmo que não se tenha consciência dela e, deste modo, não se pode afirmar que a teoria na prática é outra, mas que foi tomada uma teoria inadequada para analisar a prática que, provavelmente, está fundamentada em outro aporte teórico.

É preciso compreender o processo de desenvolvimento profissional do professor em uma dimensão ecológica, conforme salienta Bronfenbrenner (1979) considerando os quatro elementos e inter-relacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. O modelo ecológico aponta para a necessidade de descrição e análise sistemáticas dos contextos, das interconexões entre eles e dos processos através dos quais eles podem afetar o desenvolvimento. Essa ecologia envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre o professor que se quer ativo e em desenvolvimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos, quanto os contextos mais amplos. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem do professor estão relacionadas, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais.

Cabe destacar, conforme Bronfenbrenner (1979), que essa interação mútua entre professor e ambiente não se dá simplesmente em seu contexto imediato, mas com um conjunto de estruturas concêntricas: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O conhecimento destes sistemas permite diferenciar as propriedades ecológicas dos contextos de desenvolvimento humano, na medida em que eles tratam de esferas ou dimensões variadas que envolvem o professor. O microsistema inclui as atividades, papéis e relações interpessoais que se dão entre as pessoas em um determinado ambiente físico e material. Dessa forma, a sala de aula e a instituição em que o professor atua são consideradas microsistemas. Esses dois microsistemas desenvolvem entre si mútuas interações formando um mesossistema. O mesossistema inclui as relações entre dois ou mais ambientes no qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente como escola, família,

outro local de trabalho. Compreender ecologicamente o processo de desenvolvimento profissional dos professores é dar muita importância ao sistema de relações entre os microsistemas, ou seja, aos mesossistemas. A formação nessa dimensão é centrada na escola porque como mesossistema, articula microsistemas.

Ao tratar do exossistema, Bronfenbrenner (1989) considera os ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações aí existentes afetam seu desenvolvimento. Por exemplo, para uma criança, seria exossistema o local de trabalho dos pais, a rede de amigos dos pais. Para o professor, as decisões tomadas em nível de legislação nacional, os programas propostos pelas secretarias de educação são exemplos de funcionamento deste amplo sistema. Além do exossistema, o autor descreve o macrosistema, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento, e que envolvem todos os outros sistemas.

Conforme salienta Sá-Chaves (2000a), a ecologia circunstancial tem profundas implicações nos modelos e programas de formação, sobretudo na configuração dinâmica dos perfis que a competência para o desempenho profissional implica. Sá-Chaves, Paixão e Cachapuz (2003) destacam que o conceito de currículo só faz sentido na articulação das dimensões instituída e instituinte por meio da conjugação das dimensões conceitual e pragmática com vistas às desejáveis transformações das pessoas, das situações e dos sistemas que as representam. Reforçam ainda, que se não se antevê uma mudança significativa nos padrões da qualidade em educação sem uma profunda reconceitualização sistêmica ao nível organizacional, também, não se pode antever que esta medida, apesar de fundamental, possa por si só, garantir a transformação com a profundidade esperada.

Sá-Chaves salienta também que, no paradigma reflexivo que defende, não é escamoteada a importância atribuída aos contextos, “as situações que nele se matizam de especificidade cultural e identidade própria e as circunstâncias que, em cada momento e para cada protagonista, se desenham e (re)desenham num fluir caleidoscópico que tem a marca da vida” (SÁ-CHAVES, 2000a, p. 45). Dessa forma, como ela, não defendemos um simples pensar sobre a prática, descontextualizado, individual. O crucial é fazer com que a reflexividade nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos e opções teóricas, éticas, políticas, sociais. Esse processo de relacionar prática e teoria cotidianamente dá-se por meio de uma investigação cuidadosa, reflexiva, crítica e ecológica do professor. Assim, merece ser problematizada a tendência que afirma que qualquer

pensamento sobre a prática basta ao professor reflexivo. Frente a isso, entendemos que se faz necessário que o termo não seja absorvido ou desvalorizado, mas discutido e clarificado. A idéia do professor reflexivo pode

[...] tornar-se modismo, e, como toda moda tomada de forma acrítica para os nossos contextos, pode-se cair na simplificação e idealismo de uma referência para a formação. As idéias de Schön por vezes são interpretadas na direção de uma perda de sentido original atribuído pelo autor a essa característica do profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 25).

Temos conhecimento de vários trabalhos e pesquisas que têm alertado e, inclusive criticado, a forma como o termo professor reflexivo foi se inserindo nas reformas educacionais e paralelamente se instalado na concepção dos professores. Dentre eles destacamos, inicialmente, o artigo de Zeichner (2002) em que examina as formas pelo qual o ensino reflexivo tem sido recentemente integrado aos programas de formação inicial de professores. Quatro aspectos minam o potencial de um desenvolvimento genuíno do professor: desconsideração das teorias e capacitações embutidas nas práticas dos professores; um pensamento meio-fim que limita a essência das reflexões a questões técnicas, negligenciando as questões de currículo; facilitação das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, ignorando o contexto social e institucional no qual o ensino se dá; e ênfase em uma reflexão individualizada do professor. A pesquisa intitulada “Do professor reflexivo ao professor competente” de Campos (2003) também revela como a construção da representação do professor competente eclipsou a representação do professor reflexivo nos documentos oficiais de reforma da formação inicial de professores no Brasil. Ao utilizarmos o termo “reflexividade docente”, nessa pesquisa, pretendemos superar a visão do termo “professor reflexivo” como mero adjetivo e atributo próprio do ser humano (PIMENTA, 2002).

Cabe destacar que, conforme pesquisa realizada por Bonetti e Sadalla (2007) no qual buscaram investigar o estado da arte das pesquisas publicadas no Brasil sobre reflexividade entre os anos 1995 a 2005, apenas um autor definiu o termo reflexividade em seu trabalho: “a forma de repensar o conhecimento a partir da questão da diferença, entre a certeza de um centro fixo (a teoria) e a experiência (a prática) de uma direção incerta” (LOPEZ, 1996, p.117). Os demais autores referiram-se à reflexividade por meio de sinônimos, sendo a reflexão o mais utilizado.

Compreendemos, conforme Sá-Chaves (2005a), que existe uma diferença entre reflexão e reflexividade. Enquanto reflexão refere-se ao ato de pensar em si mesmo (produto) a reflexividade volta-se à capacidade que cada um tem de pensar e refletir (processo) em sua dimensão ontológica. Todos temos condições de pensar, entretanto, refletimos de formas diferentes, por meio de níveis de reflexão diferentes. E é exatamente esse processo de evidenciar a maneira de refletir que recebe ênfase nessa pesquisa.

A idéia de reflexividade surgiu associada à maneira com que se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novos conhecimentos, analisando esses problemas, descobrindo alternativas de superação, construindo-as e concretizando-as. Conforme Schön (1987), primeiro há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele acontece e, depois, a conversação com a própria situação por meio do repertório de imagens, teorias, compreensões e ações. A reconstrução da ação resulta de nova compreensão da situação, por meio de um processo de reflexividade.

Assim, buscando superar uma visão reducionista do termo reflexão, e compreendendo que ele não dá conta de formar o profissional docente necessário hoje, alguns estudiosos têm agregado outras atitudes necessárias a essa formação. Como exemplo, destacamos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) que chegaram a apresentar um “Modelo Emergente de Formação” que considera essas três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Segundo eles, esses três componentes, articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor, pois

a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saber), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 26).

Dessa forma, também compreendemos que a pesquisa é um dos mecanismos que podem auxiliar esse processo, sendo um dos elementos essenciais na formação inicial de professores. A defesa da pesquisa na formação de professores é bastante recente. Entretanto, tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, tanto no Brasil quanto no exterior. “Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990,

acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse período” (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Destacamos os pesquisadores que vêm contribuindo com esse movimento no Brasil. André (1994, 2001) aponta o papel didático da pesquisa na relação entre saber docente e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) compreendem a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Lüdke (2000, 2001a) defende a combinação de pesquisa e prática na formação de professores. No exterior, vários autores já publicaram suas idéias em prol da pesquisa na formação docente. Dentre eles destacamos Stenhouse (1975) que foi pioneiro em afirmar que o ensino mais eficaz é baseado em pesquisa, concebendo o professor como investigador de sua própria prática; Carr e Kemmis (1988), alicerçados em uma teoria crítica, defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório; Zeichner (1993) salienta a inclusão da pesquisa na formação de professores, incentivando um trabalho conjunto entre a universidade e as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa; Elliot (1996) destaca a investigação-ação como um movimento de reflexão para melhorar a prática.

As proposições dos diversos autores acima citados, embora dêem destaque para aspectos diferentes, partem de raízes comuns, conforme destaca André (2001), pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente; reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática; atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional; e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas, sem permitir que se anulem as personalidades e singularidades de cada sujeito envolvido.

Isso nos remete à proximidade existente entre o professor reflexivo e a pesquisa, pois conforme já esclarecido anteriormente, quando falamos em professor reflexivo, não estamos nos referindo ao professor que informalmente pensa sobre sua prática, mas é indispensável que essa reflexão seja permeada pela teoria. Mas, cabe destacar que não é qualquer teoria que serve. É preciso que a teoria faça eco com a prática e com a visão de homem, sociedade e mundo que se pretende construir. Schön (1987) salienta que é fundamental que exista uma aproximação entre a pesquisa e a atividade profissional do docente reflexivo, porque o profissional reflexivo deveria trabalhar de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, pois ele procura identificar problemas e implementar soluções, registrando e analisando dados.

Para Fiorentini (2004), é difícil precisar quando um professor reflexivo passa a se configurar investigativo. Segundo ele, existe uma fronteira fluida ou nebulosa entre prática

reflexiva e prática investigativa e tende diferenciá-las pelo modo como interrogam a prática, como buscam respostas a essas interrogações e as socializam, incorporando-as criticamente à prática profissional. Para ele, na formação inicial de professores, podemos considerar pesquisa quando:

este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática (FIORENTINI, 2004, p.249).

Assim, conforme este autor, toda a prática investigativa pressupõe e realiza-se mediante um processo altamente reflexivo dos que realizam a pesquisa. Afirma, assim, que toda a pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa e que a pesquisa e a reflexão são, na verdade, duas práticas distintas, complementares e essenciais no processo de formação docente. A investigação centra-se numa questão específica da prática, visando um estudo mais profundo e consistente e a reflexão busca estabelecer relações entre conhecimentos, prática pedagógica e o contexto social, político e cultural, contemplando uma visão de totalidade da prática (Fiorentini, 2004).

As idéias de Lüdke (2001) também reforçam a necessidade de distinguirmos reflexão de pesquisa:

é importante considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira (LÜDKE, 2001, p. 30 e 31).

Cabe destacar, entretanto, que vemos a relação entre o professor reflexivo e a pesquisa não de forma dicotômica, mas como uma possível combinação, em que a pesquisa pode ser um instrumento facilitador ao desenvolvimento do processo de reflexividade do professor. Acreditamos, também, que a prática de pesquisa dos professores é um instrumento para uma prática reflexiva de nível mais elevado, e a sustentação de ambas encontra-se na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, na melhoria constante da prática pedagógica, maior controle social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional pelo professor.

Conforme Lüdke *et al* (2001), para pensarmos as relações entre prática reflexiva e pesquisa, é importante ver a pesquisa como facilitadora da prática reflexiva; pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva; conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; e, por fim, entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa. Assim, fica claro entender que toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva.

Entretanto, a pesquisa ainda não figura como parte integrante nos cursos de formação de professores (LÜDKE, 2004). Muitos profissionais concluem sua licenciatura sem nunca ter vivenciado ou participado de um processo de pesquisa. Ressaltamos, também, que só mais recentemente, as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores têm dado uma atenção mais específica à pesquisa. Destacamos a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação que defende a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação. Ressalta a importância de uma postura reflexiva docente; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos. O documento destaca que:

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação da tarefa de ensinar[...] É importante que os futuros professores tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informação [...] e que tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica (BRASIL, 2001, p. 19).

Coerente com tais diretrizes, algumas instituições de Educação Superior vêm incentivando a participação dos licenciandos em Programas de Iniciação Científica e adaptando o currículo da formação inicial de professores, incluindo, além de metodologias investigativas nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, atividades diretamente voltadas à Iniciação à Pesquisa. O Trabalho de Conclusão de Curso surge na formação inicial buscando contribuir com essa diretriz.

Foi com a intenção de incluir na formação inicial uma proposta que contemplasse a dimensão reflexiva e científica que implementamos no currículo do curso de Pedagogia, em 2000, na Universidade Regional de Blumenau - FURB, o Trabalho de Conclusão de Curso¹ (TCC) que busca versar sobre um tema/problema referente à educação, voltando-se a um processo de iniciação à pesquisa. A reflexão sobre a realidade escolar observada, sustentada na teoria refletida no curso, gera problematizações de pesquisa passíveis de serem investigados em TCC. Compreendemos que a pesquisa supõe utilizar métodos e produções científicas como referências na construção de novos saberes que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão potencializar os professores à inovação educativa. Claro que, ao se mencionar inovação educativa, temos consciência de que ela não depende unicamente do professor, embora entendamos que ele é peça fundamental na complexidade da escola como instituição social.

Assim, o curso de Pedagogia da FURB, busca promover a reflexividade docente, além de outras atividades, também por meio da pesquisa, buscando superar uma metodologia da superficialidade tão utilizada pelos professores na construção de saberes do senso comum. Nesse sentido, o TCC pretende contribuir para que o acadêmico-professor pense acerca de sua profissão com o intuito de assumir, no dia-a-dia da docência, uma prática reflexiva e investigativa, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual e coletiva da sua atuação, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir, agir, tirando conclusões e dando novos encaminhamentos à sua ação docente.

Nesta trajetória de cinco anos de implantação do TCC no Curso de Pedagogia, e como coordenadora dessa atividade, a indagação acerca de como e se a atividade de TCC contribui com o processo de reflexividade do professor, vem invadindo meu pensamento.

Essa indagação impulsionou-me a acompanhar o processo de reflexividade desenvolvido pelas acadêmicas na participação em atividade de pesquisa, identificando as possíveis contribuições do TCC à formação reflexiva do acadêmico/professor. Investiguei, portanto: **Como se desenvolve o processo de reflexividade das acadêmicas de Pedagogia na realização do TCC? Que contribuições o TCC traz para a promoção da reflexividade nas acadêmicas de Pedagogia?**

Ao buscar subsídios teóricos para aprofundar-me acerca do TCC, constatei que existe pouca literatura científico-educacional acerca do tema, revelando-se em um objeto não muito investigado pela ciência. Os materiais que encontramos, em sua maioria, foram manuais de

¹ Doravante designado com a sigla TCC.

elaboração de projetos e monografias voltados, muitas vezes, a dar modelos metodológicos de sistematização da pesquisa, não apresentando, nem sequer, orientações sobre a sua execução propriamente dita. Poucas foram, também, as pesquisas científicas encontradas que focaram especificamente acerca do TCC na Pedagogia. Nessa busca, encontramos algumas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que investigaram as contribuições da Iniciação Científica à formação dos acadêmicos de graduação no qual destacamos Azzi (1993); Bettoi (1995); Bariani (1998); Breglia (2001) e Bridi (2004). Esta última pesquisa buscou compreender o papel da iniciação científica na formação global dos acadêmicos de graduação junto a professores e alunos que participavam dos programas de Iniciação Científica da UNICAMP. Cabe destacar, entretanto que essas pesquisas investigaram programas oficiais de Iniciação Científica e não a Iniciação Científica como atividade curricular nos cursos de graduação, bem como não se voltaram a investigar essa atividade nos cursos de formação de professores. Nessa direção, destacamos Chicarelle (2001) que investigou, em sua dissertação de mestrado, a formação inicial científica no curso de Pedagogia, e Oliveira (2003) que, em sua dissertação de mestrado, investigou o Trabalho de Conclusão de Curso na Pedagogia como uma atividade curricular, identificando a concepção dos acadêmicos egressos acerca da contribuição dessa atividade em sua formação.

A inovação e contribuição desta pesquisa, portanto, localiza-se no fato de que sua investigação é acerca da Iniciação à Pesquisa, especificamente ao TCC como atividade curricular na formação de professores da Pedagogia, voltada à promoção da reflexividade. Ao priorizar, na minha tese de doutorado, uma preocupação maior com o TCC, entendido como uma atividade curricular pedagógica que contribui efetivamente à promoção da reflexividade docente, subsidiando teórico/metodologicamente à prática profissional do professor, revela minha crença na viabilidade de se articular reflexão e pesquisa na formação inicial de professores. Revela, também, minha crença de que se faz necessária uma aproximação entre a pesquisa acadêmica e as possíveis pesquisas desenvolvidas pelos professores em seu ofício docente cotidiano.

2 REFLEXIVIDADE E PESQUISA

Uma teoria não é o conhecimento;
ela permite o conhecimento.
Uma teoria não é uma chegada;
é a possibilidade de uma partida.
Uma teoria não é uma solução;
é a possibilidade de tratar de um problema.
(MORIN, 1998, p.335)

2.1 REFLEXIVIDADE DOCENTE: UM DESAFIO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores, ao longo de sua história mundial, tem passado por diferentes perspectivas ideológicas, tanto no discurso teórico, quanto no desenvolvimento prático. Até o século XVI, qualquer pessoa podia ser professor, bastava saber ler, escrever e contar, mas, a partir do século XVII outros modelos de professor surgem. Nessa trajetória, Pérez Gómez (1997), conciliando idéias de outros autores, classifica três perspectivas dominantes: a perspectiva tradicional, a perspectiva técnica e a perspectiva radical. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) também buscaram sistematizar essa trajetória destacando nesse movimento, principalmente, o professor como artesão, o professor como técnico e o professor como profissional.

A perspectiva tradicional concebe o ensino como uma atividade artesanal e o professor um artesão. Nesse período, a Igreja é a maior responsável pelo ensino, que fica quase que totalmente nas mãos dos padres. Nessa perspectiva o professor é quem detém o conhecimento e trabalhava como um artesão, construindo seu próprio método de ação. Existia um controle absoluto sobre os alunos em sala de aula, no qual cada um tinha que ter o seu lugar definido, e dele não podiam sair. Esse processo, muitas vezes, se dava de forma não reflexiva, mas intuitiva e fortemente rotineira, por meio da transmissão do conhecimento do professor ao aluno, com um caráter político essencialmente conservador. Esse saber tradicional era promovido por meio de regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, encerrando-se o processo de aprendizagem pela sua imitação. Entretanto, é importante destacar que não se trata de causa e efeito. Kant (1803), embora considerado tradicional foi um bom professor (além de filósofo). Seu método era extremamente ritualístico e, entretanto, seus alunos refletiam e alguns se tornaram grandes filósofos. Dentre eles destacam-se Epicuro e Schiller.

Essa perspectiva perdurou até o século XX sem grandes modificações e serviu para tomar-se consciência de que para ensinar não basta conhecer o conteúdo, mas também conhecer um método para desenvolvê-lo. Assim, o mestre não pode ser improvisado e devia passar por um processo de formação. No século XXI, embora se acredite na superação de seus princípios teóricos, esta perspectiva continua exercendo notável influência no pensar comum da sociedade, bem como no pensar e fazer dos próprios professores. É importante destacar que, no Brasil, afora o movimento jesuítico, convivemos com paralelismos de modelos educacionais.

A perspectiva técnica concebe o ensino como uma ciência aplicada e o professor um técnico. Surge principalmente no início do século XX com o movimento da Escola Nova no Brasil, sob influência da Psicologia americana. Era intenção, na época, fazer da Pedagogia uma ciência aplicada e do pedagogo um cientista que aplicaria à educação as leis descobertas pelas outras ciências. Assim, esse modo de fazer ciência passa a ser o novo fundamento da Pedagogia e a Psicologia sua grande referência.

Entretanto, essa perspectiva, baseada na cientificidade universitária apresenta algumas limitações, dentre elas destacamos: a formação do professor era descontextualizada e como exemplo clássico disso destacamos as pesquisas positivistas que estudaram o processo de aprendizagem em animais: a formação era fragmentada, existindo uma distância enorme entre a formação acadêmica e a prática do professor.

A idéia do professor como um técnico tem origem na concepção tecnológica de toda atividade profissional, prática, que pretende ser eficaz e rigorosa. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação. A formação de professores investia em um saber-fazer dando ênfase ao burocratismo pedagógico (fichas, objetivos operacionais, controle, *feedback*) e descuidava de uma formação mais ampla que mobilizasse o professor a pensar/refletir. A ênfase em um conhecimento específico, de forma quantificadora e monotécnica, é que prejudicou essa perspectiva deixando marcas indeléveis na aprendizagem e desenvolvimento de gerações inteiras.

Habermas (1987) afirma que a racionalidade técnica reduz a atividade prática a uma mera atividade instrumental, esquecendo o caráter específico e indissociável do problema moral e político dos fins em toda atuação profissional que pretende resolver problemas humanos. Outro autor afirma que:

Dentro desta concepção tem-se desenvolvido ao longo deste século e, em particular nos últimos 30 anos, a maior parte da investigação, a prática e a formação do profissional no âmbito educativo. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico, e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado em competências é eloqüente indicador da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.5).

Essa forma de pensar prevaleceu durante todo o século passado, e predomina neste novo século. Portanto, foi nessa perspectiva que muitos dos seres humanos, que vivem hoje, foram educados e os atuais professores, formados.

A perspectiva profissional concebe o ensino como uma atividade crítica e o professor um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. Nessa perspectiva, o professor assume um novo papel e passa a ser visto como um profissional que enfrenta situações complexas, mutantes, incertas e conflituosas. Cabe destacar aqui, que, reflexão, segundo Pérez Gómez (1995), implica imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, “um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (p.103).

A vertente reflexiva vem em prol dessa última perspectiva de se compreender o trabalho do professor. Conforme Alarcão (1996) foi em 1980 que se iniciou a difusão das idéias de Donald Schön, o que tem repercutido consideravelmente em favor da vertente reflexiva na formação dos professores. As idéias de Schön, que lançaram a imagem do *reflective practitioner*, tiveram enorme sucesso, também pelo movimento da época em que se pretendia retirar o professor de uma posição passiva.

Entretanto é importante destacar que Schön, em seus estudos, partiu das idéias de John Dewey (1953). Na realidade, o conceito de ensino reflexivo teve origem com esse psicólogo/filósofo que apresentou a definição de ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz.

Para Dewey (1953) a reflexão é um modo de pensar dentre outros. Segundo ele, a primeira forma de pensar refere-se às idéias involuntárias que todos nós somos conduzidos a ter. Idéias essas que passam automaticamente pelo nosso cérebro sem uma seqüência conscientemente encadeada e objetiva e que não ajudam a definir uma rede de significados. A segunda forma de pensamento está ligada ao conjunto de incidentes ou episódios imaginados que decorrem sem organização, e serve como uma espécie de preparação para o

pensamento reflexivo. A terceira forma de pensar, a reflexiva, passa a ser um processo de reconstrução e reorganização das experiências em que imaginar, inventar ou projetar são características necessárias.

Considerando a reflexão uma forma especializada de pensar e o melhor modo de pensar, Dewey (1953) afirma que quem é reflexivo passa a ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de significados. A reflexão provoca um sistemático esforço de análise, o que implica em atitudes de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão para suportar o estado de dúvida. Dessa forma a reflexão move o sujeito de um estado de perplexidade ou inquietação para um estado de equilíbrio e harmonia.

Com essa análise, Dewey (1953) posicionou-se contra o ensino tradicional da época, em que a obediência e a submissão prevaleciam sobre a autonomia, o espírito crítico e a iniciativa, defendendo um ensino mais progressista. Contrapondo-se ao método do ensino tradicional, propôs nova maneira de ensinar considerando que os princípios do método devam ser idênticos aos princípios da reflexão:

Em primeiro lugar, o aluno deve ter uma genuína situação de experiência – deve existir uma actividade contínua m que esteja interessado; segundo, nesta situação deve desenvolver-se um verdadeiro problema como um estímulo para o pensamento; terceiro, o aluno deve deter conhecimentos e fazer as observações necessárias para lidar com a situação; quarto, ocorrerem-lhe soluções sugeridas e ser responsável pelo seu desenvolvimento num modo ordenado; quinto o aluno deve ter a oportunidade e a ocasião para testar as suas idéias, aplicando-as a fim de tornar o seu significado claro e de descobrir, por ele próprio, a sua validade (DEWEY, 2007, p.149).

Schön (1983), em seus estudos, também considerou que uma ação inteligente e reflexiva gera conhecimentos e permite equacionar problemas complexos. Ou seja, Schön apoiou-se em um princípio de Dewey, a ênfase na atividade, na experiência. Ao analisar a atuação de diferentes profissionais, partindo da observação de um arquiteto, um músico e um psicanalista, chegou à conclusão que os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que refletem talento, sabedoria, intuição e sensibilidade artística. Salientou que subjacente à prática dos bons profissionais encontra-se uma competência artística no sentido de um profissionalismo eficiente, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que denominou por *artistry*.

Embora os estudos de Schön não se voltassem à formação de professores, alcançou uma imensa repercussão no meio docente, impulsionando várias produções sobre a

necessidade de o professor refletir sua prática. Assim, nas últimas décadas, a partir das idéias de Schön (1983), alguns teóricos enfatizaram a importância da reflexão crítica na formação profissional dos professores. Dentre eles destacamos Alarcão(1996) e Sá-Chaves (2000a). Cabe salientar que Sá-Chaves (2002) em sua tese de doutoramento mostrou que a teoria de Schön era possível também para a formação de professores.

Portanto, a partir destes estudos, o termo prático-reflexivo “tornou-se popular entre os professores, pois parece ligar o seu empenho no pensamento crítico com a sua ampla experiência de práticas acríicas. Deste modo, ser um ‘prático-reflexivo’ tornou-se sinônimo de uma boa prática” (DAY, 2001, p. 54).

Para Almeida (2001), Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista, pois suas idéias apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução, e discute a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre as suas ações. Destaca que, na formação de professores, a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e defende uma formação que articule teoria e prática permanentemente. É no diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos. Em outras palavras, ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos.

Conforme Lüdke (2000), a partir da proposta de Schön acerca do *reflexive practitioner*, surgiu a idéia de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. Daí a crítica ao processo de formação de professores principalmente quanto à dicotomia teoria e prática e à distância entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos docentes no dia-a-dia de sua profissão.

Schön (1983, 1987) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, a qual denominou de “praxiologia para a reflexão”: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação”.

A reflexão na ação volta-se à tomada de decisão dos professores durante o processo ativo de ensinar. Para Schön (1987) existem três características principais nesse tipo de reflexão: ela é, pelo menos em certa medida, consciente, embora não precise se manifestar em forma de palavras; ela tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na ação; e ela dá lugar à experiência do momento. Assim, a reflexão na ação pode ser entendida como uma espécie de conversa reflexiva com a situação.

Inventamos e experimentamos novas ações no sentido de explorar os fenômenos recentemente observados, de testar o nosso entendimento provisório sobre eles ou de confirmar os passos que demos para melhorar as coisas [...] O que distingue a reflexão-na-ação de outros tipos de reflexão é o significado imediato que representa para a ação (SCHÖN, 1987, p. 28-29).

A reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão. É um tipo de reflexão mais sistemática que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Trata-se de um olhar retrospectivo e pro-ativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que aconteceu, que significado atribuiu e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos. Rompe com um conhecimento sedimentado em rotinas e em ações automatizadas, que reduz a reflexão e empobrece o pensamento sobre as bases das decisões. Por isso, a importância da reflexão sobre a ação ser ressaltada como elemento essencial do processo de formação inicial e contínua do professor.

Para Alarcão (1996), o desenvolvimento profissional do professor parte principalmente desse último processo de reflexão, pois é nessa dimensão reflexiva que ele faz uma análise do acontecido, buscando definir uma ação futura, construindo novas soluções. Para Day (2001), a reflexão sobre a ação é muitas vezes acompanhada de um desejo de justiça social, emancipação e melhoramento e a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Conforme Sadalla (2006, p.36),

na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar

transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

O ideal seria que o professor avançasse do conhecimento na ação, que é intuitivo, experimental, para uma reflexão na ação, no qual ele questiona o seu conhecimento tácito até chegar ao nível de reflexão sobre a reflexão na ação, em que por meio de uma sustentação e sistematização teórica, analisa e compreende sua prática, sinalizando alterações. Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.

Para que isto ocorra, é preciso compreender o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFENBRENNER, 1979, p.191). Esse autor, ao apresentar uma teoria das interconexões ambientais e seu impacto sobre as forças que afetam o desenvolvimento psicológico, alerta-nos sobre a importância das transições ecológicas, ou seja, as mudanças de papel ou ambiente ocorridas ao longo da vida das pessoas.

Dessa forma, cabe ressaltar que a reflexividade não é simplesmente um processo psicológico individual, desenvolvido em quatro paredes ou por meio de esquemas formais, independente do contexto e das interações que ela acontece. A reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos. A reflexividade supõe uma análise totalizadora que captura e orienta a ação no contexto pedagógico. Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual, o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende de modo coletivo. Desta forma, o professor é, acima de tudo, sujeito de "um processo de construção coletivo seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas" (ANDALÓ, 1989, p.189).

Nessa perspectiva da reflexividade como um processo coletivo, Alarcão (2001) apresenta contribuição fundamental ao defender a idéia de escola reflexiva, salientando que o professor reflexivo não basta para provocar as mudanças necessárias ao processo educacional. Ao designar escola reflexiva como uma "organização que continuamente se

pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25), a autora afirma que essa escola só se transformará em uma instituição autônoma, responsável e educadora, por saber o que quer e para onde vai, pois retoma para o coletivo todo o processo pensado até então no singular.

A escola reflexiva é constituída pela relação teoria e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a sua razão de existir, as características de sua identidade, os problemas que a afetam e as potencialidades que possui. Dessa forma, é imprescindível uma visão partilhada, definida coletivamente em um projeto que expressa essa interatividade, revelando que se pensa a si mesma no presente para projetar-se no futuro. Segundo Alarcão (2001), a mudança que a escola necessita é uma mudança paradigmática, uma mudança no pensamento sobre ela. Faz-se necessário refletir acerca da vida que lá se vive, dialogando com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas, também, dialogando com o pensamento próprio e o dos outros. Na escola reflexiva, conforme Alarcão (2001) formar é entendido como organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes que favoreçam o desenvolvimento das competências para viver criticamente em sociedade. A autora propõe com isso, traçar um novo perfil para as escolas, formar ambientes de tranqüilidade e conscientização, afastando-se da idéia de repressão e abrindo espaço para a crítica franca e construtiva, tornando a escola “um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p.18).

Não desconsiderando o fato de que para formar um ambiente reflexivo é essencial a participação de todos os membros envolvidos no projeto, a autora demonstra que os professores, como agentes que permanecem e acompanham o desenvolvimento da instituição e assumem, portanto, grandes responsabilidades, são atores de primeiro plano. Desta maneira, enfatiza a importância do professor como consciente de suas responsabilidades profissionais em termos individuais e coletivos, assumindo que a profissionalidade docente deve ir além de dimensões pedagógicas. Ou seja “como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas” (ALARCÃO, 2001, p.23).

Sá-Chaves (2001) também defende que o agir coletivo é capaz de congregar energias e saberes, é capaz de gerir as dissonâncias conceituais, práticas e pessoais e, por essa imensa e difícil via, cada escola pode, de forma continuada, construir sua “alma”.

Placco (2006) aponta que não basta pensar sobre o agir, mas também sobre o próprio pensar e sentir. Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as conseqüências de nossas ações e de nossas opções, nas dimensões profissional e pessoal.

Este processo de reflexividade surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente as suas práticas e a estrutura na qual está inserida. A reflexão crítica exige que o professor se coloque dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido em face de uma idéia de futuro.

Entretanto, conforme Alarcão (1996) tornar-se um profissional reflexivo é possível, mas difícil, pois existem vários fatores que limitam sua efetivação no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre esses fatores destaca: a falta de tradição em refletir; a resistência em mudar; a falta de condições e da exigência do processo de reflexão. Richert (apud ALARCÃO, 1996) constatou, em sua pesquisa, que existem vários fatores de ordem organizacional que impedem a reflexão na educação e que os formandos em nível de formação inicial têm dificuldade em refletir sem a ajuda de um colega ou de um formador. Schön (1987) também destacou a importância de ambientes de formação profissional prática que combinem ação e reflexão, propondo que os formandos sejam iniciados por um prático que os apóie e os oriente, ajudando-os a refletir. Assim, o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas é um processo aprendido, e o formador tem um papel fundamental na sua promoção. Tal como indicou Alarcão (1996) o formador pode se utilizar de várias estratégias para promovê-la: perguntas pedagógicas; a observação de aulas; as narrativas; a análise de casos; o trabalho por projetos e a investigação-ação, o uso de portfólios e nós acrescentamos nesse rol a pesquisa de uma maneira geral.

Sadalla (2007), ao realizar uma pesquisa-ação buscando promover o processo de reflexividade em um grupo de professores, aponta que

os níveis de reflexividade não são mutuamente excludentes, hierarquizados ou unidirecionais, mas são tipos de reflexão. Por outro lado, a qualidade das estratégias desenvolvidas (pré-planejadas e/ou emergentes) revelaram-se fundamentais para a instituição de um sentido comum ao grupo e para a transformação desse sentido em compromisso com a mudança, o que revela a dimensão de cidadania nas concepções e na ação dos professores envolvidos. Tal constatação permite pensar que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e

desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes promovendo um processo de reflexão compartilhado, sistemático e crítico centrado nas suas práticas e ações cotidianas em seus contextos de trabalho (p.105).

Portanto, essa perspectiva surge com a tentativa de romper com uma formação que considera o professor mero cumpridor de tarefas ditadas pelos chamados especialistas da educação. Por um longo tempo na história da educação, a gestão escolar, composta principalmente pelos diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e, quando existiam, os psicólogos escolares e psicopedagogos, ditavam as normas, conteúdos, metodologias educacionais e aos professores cabia meramente o papel de executar determinações. A eles não cabia pensar, refletir e criticar, mas sim, agir, fazer e obedecer. Frente a isso, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), faz-se urgente conhecer as possibilidades e necessidades dos professores acerca de sua docência para um diálogo construtivo que lhes possibilite compreender a profissionalização como tomada de consciência para serem eles, os próprios professores, construtores da sua identidade profissional. Defendem a idéia de que a profissionalização docente tem que se converter em uma luta, numa conquista dos próprios professores. Os professores têm que ter consciência crítica sobre o que representa para eles profissionalizar-se, sentindo necessidade e desejo para atingir essa meta. A profissionalização é entendida, por esses autores, como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Dessa forma, este movimento apóia a idéia do professor profissional, que busca ser autor do seu trabalho e de sua formação. Como profissional, necessita fazer opções políticas, epistemológicas e metodológicas acerca do ofício de ensinar, ou seja, o ensino precisa estar nas mãos dos professores. Assim, a perspectiva radical/profissional implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos e objetivos de seu trabalho docente. Como profissional, deve ser um agente estimulador de mudanças que transforma e se transforma nesse processo.

Nessa perspectiva, o professor é considerado o elemento primordial no processo educativo formal, é ele o dinamizador e mediador da aprendizagem. Entretanto, nem por isso atribui ao professor toda a responsabilidade da mudança educacional, mas, admite que nenhuma mudança aconteça sem que ele assuma a responsabilidade pelo seu trabalho e o comando de sua profissionalidade.

No que se refere à formação desse profissional, Tardif (2002) defende uma prática interativa entre os saberes docentes e a formação profissional, destacando a necessidade de desenvolvimento de quatro saberes na construção da profissão docente: os saberes da formação profissional provindos das ciências da educação; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experimentais. Dá ênfase aos saberes experimentais, que são os saberes que surgem na e pela prática, e que são validados pelos professores e constituintes de seu profissionalismo, destacando que são esses saberes, ainda, os menos considerados na formação do professor.

Portanto, os estudos sobre o professor reflexivo têm em comum a crítica à racionalidade técnica e o fato de colocar o professor no centro das discussões educacionais. Os professores são vistos como ativos no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes reconhecidos. Nóvoa (1999) afirma que políticos e intelectuais têm se unido para clamar pela valorização dos professores, pela dignificação da profissão docente, pelas mudanças da imagem do professor, por uma maior autonomia profissional e, mesmo, pela importância dos professores no “desafio do futuro”.

Assim, para a formação desse profissional, faz-se necessário romper com a racionalidade técnica dominante e desencadear um processo de reflexividade que garanta a sua emancipação, contribuindo no desenvolvimento de sua dimensão política, epistemológica e ética. Entendemos, em síntese, que a formação em uma dimensão reflexiva é fundamental para que os professores assumam sua autonomia no processo educacional, promovendo a qualidade de ensino na escola em uma perspectiva emancipatória.

Na tentativa de rastrear as pesquisas já desenvolvidas que buscou investigar o processo de reflexividade na vida adulta, Marchand (2004), destaca que a partir da década de 70, vários pesquisadores, tendo como referência os estudos de Dewey, realizaram estudos tendo como postulado que a cognição se desenvolve ao longo da vida adulta, assumindo formas mais complexas do que a cognição do adolescente, exigindo o desenvolvimento de novas competências. O resultado de vários estudos como os de Commons, Richards e Armon (1984; 1989 apud MARCHAND, 2004); Kitchener e King (1990); Kramer (1983; 1989 apud MARCHAND, 2004) entre outros mostraram que o pensamento continua se desenvolvendo durante a vida adulta, passando por fases e estágios.

Kitchener e King (1990) desenvolvem estudos com estudantes no âmbito do juízo reflexivo, no qual identificaram 7 estágios pelos quais as pessoas podem passar, destacando que a maior parte desses estágios é desenvolvida na fase adulta. Afirmam que as pessoas

passam de um total objetivismo para um progressivo relativismo, tornando-se progressivamente mais críticas. Conforme essas autoras no estágio 1 a concepção de conhecimento é absoluta e baseada na crença de que a realidade pode ser conhecida com total certeza, através da observação direta. No estágio 2 os estudantes acreditam que a realidade pode ser conhecida com total certeza, embora tenham consciência de que nem todos têm acesso a esse conhecimento. No estágio 3 os estudantes defendem que em algumas áreas a verdade é totalmente conhecida, mas em outras não. No estágio 4 existe o pressuposto que a realidade nunca poderá ser conhecida com toda a certeza e de que o conhecimento, devido às limitações inerentes à pessoa que conhece é incerto, idiossincrático e sem validade externa. No estágio 5 existe o pressuposto de que o conhecimento objetivo não existe e de que a realidade só pode ser conhecida através da interpretação subjetiva dos dados, dependendo tal interpretação do contexto. No estágio 6: os estudantes tornam-se capazes de superar os domínios específicos e de comparar os argumentos de diferentes perspectivas. E no estágio 7, embora acreditem que o conhecimento é incerto e sujeito a interpretações, os estudantes defendem que se podem efetuar constantes avaliações quanto aos pressupostos e quanto à melhor ou pior solução para o problema em questão. O conhecimento não é encarado como estático, mas resultante de um complexo processo de síntese dos resultados e das opiniões, cujo valor é constantemente avaliado e reavaliado criticamente.

Dessa forma, para essas autoras, o pensador reflexivo é aquele que tem consciência de que existem situações problemáticas e é capaz de efetuar juízos críticos na resolução de problemas. Afirmam também que são poucos os adultos que atingem os níveis cognitivos mais elevados. E é por isso que muitos pesquisadores insistem em se desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente e criticamente.

Nas pesquisas acerca do processo de reflexividade na formação inicial de professores, conforme Marcelo (1998), elas têm se voltado a investigar quase que exclusivamente os estágios de ensino e o efeito que eles têm sobre os professores em formação.

Rodriguez (1993) realizou uma pesquisa com seis professores em formação. Entrevistou-os e observou-os durante os estágios para conhecer como modificam suas crenças anteriores. Os resultados apontam que os professores em formação possuem imagens e crenças anteriores que o acompanham ao longo de toda sua formação inicial, contra as quais, a formação de professores pouco tem ajudado a avançar. Isso acontece porque, conforme Bakhtin (1992), o homem, ao longo da vida, constrói significados que se apóiam em valores que possibilitam, no contato com o novo, aceitá-lo e ou rejeitá-lo, transformando-

o. É o que esse autor caracteriza como o conteúdo que é refletido e refratado na consciência, próprio do movimento dialógico.

Conforme Marcelo (1998), um dos principais esforços das investigações sobre crenças e teorias dos professores em formação, mediante a reflexão, tem consistido em desenvolver instrumentos, escalas e ou taxionomias para verificar e avaliar as mudanças nos níveis reflexivos dos professores. Dentre elas destaca a classificação criada por Van Manen (1977). Segundo esse autor, podem ser identificados três níveis de reflexão sobre a prática, que partem do mais simples ao mais complexo. O primeiro nível é o técnico em que a reflexão visa atingir objetivos em curto prazo, como exemplo, manter a disciplina em sala de aula, definir uma estratégia de ensino para uma atividade pedagógica, manter a atenção dos alunos. Reflete-se nesse nível acerca do próprio ensino e aprende-se a partir de outras fontes, com o intuito de atingir os objetivos. O segundo nível, de natureza prática, há uma preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências inerentes à ação. Avalia-se nesse nível o próprio ensino, teoriza-se sobre a disciplina que se leciona, reflete-se sobre os processos de aprendizagem dos alunos. O terceiro nível, o crítico, é o mais complexo, e a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais, políticos da educação. Os professores procuram compreender o modo como o seu trabalho, influenciado por forças institucionais e sociais, pode satisfazer interesses diferentes dos alunos que ensinam e educam.

Dando continuidade à discussão acerca dos níveis de lógica reflexiva, Sá Chaves (2005b), além de considerar os três níveis já definidos por Van Manen (1977), acrescenta outros dois: o nível metacrítico e o nível metaprático². O nível metacrítico, de natureza crítica e autocrítica, volta-se à meta-cognição, no qual a reflexão centra-se sobre si mesmo. Nesse processo, o sujeito compreende-se como co-partícipe e co-responsável pelo contexto em que está inserido, e autocritica sua própria reflexão/ação. No nível metaprático, de natureza ecológica, o sujeito, ao se compreender como agente ativo no processo, age para transformar o contexto em que está inserido, exercendo seu conhecimento em prol de uma mudança pertinente e significativa no seu modo de pensar.

Marcelo (1998) destaca também o programa de formação de professores baseado na reflexão denominado CITE (*Colaboration for the Improvement of Teacher Education*), que para avaliar o desenvolvimento da reflexividade dos professores em formação, foi elaborada

² Esse último nível, o metaprático, foi acrescentado pela professora Idália Sá-Chaves como sugestão no exame de qualificação dessa pesquisa, em 26/06/07.

a seguinte taxionomia: não descrição, descrição simples, denominação de sucessos mediante conceitos pedagógicos, explicação utilizando os princípios pedagógicos e o contexto e explicação com considerações éticas e morais. Destaca, ainda, a taxionomia elaborada por Surbeck, Han e Moyer (1991 apud MARCELO, 1998), que ao analisar níveis de reflexão em diários de alunos estagiários, classificaram-na em três dimensões: reação, elaboração e meditação. A reação inclui as respostas dos estudantes aos conteúdos de classe, como o ensino em equipe, discussões, atividades; a elaboração se refere às explicações nas quais demonstram sentimentos, verificam seu pensamento e dão exemplos; a meditação inclui as dimensões anteriores e, além disso, incorpora um pensamento sobre problemas sociais, profissionais ou ético/sociais.

A partir desses estudos, Lopez (1994) realizou sua pesquisa de doutorado analisando a evolução do pensamento reflexivo em cinco alunos estagiários por meio de diários e entrevistas. As categorias de análise pautaram-se na dimensão pessoal, curricular e institucional. Os resultados apontaram que as teorias implícitas dos sujeitos investigados não se modificam como consequência dos estágios e as reflexões dos professores em formação, conforme a classificação de Surbeck, Han e Moyer (1991 apud MARCELO, 1998), são escassas, e poucas atingem o nível de elaboração.

Ainda conforme Marcelo (1998), outra estratégia utilizada para desenvolver a capacidade reflexiva dos professores em formação durante os estágios de ensino tem sido os registros escritos, os documentos pessoais e/ou *portfólios*. Faz um destaque ao ROSE (*Record os Student Experience*), um documento estruturado em que os alunos descrevem e analisam experiências significativas que tenham tido antes e durante sua formação. Documento esse revisado em conjunto com o tutor e com os colegas estagiários e que tem como objetivo descrever, analisar e refletir acerca de sua experiência docente. Destaca, também, Bullough (1993 apud MARCELO 1998), que avaliou a utilização de textos pessoais de ensino como instrumento para propiciar a reflexão dos professores em formação. Os estudantes desenvolviam um dossiê sistematizado e organizado de suas atividades, facilitando sua auto-análise e comparação. Como resultado, o pesquisador apresentou que os textos permitem um contato com o próprio desenvolvimento dos professores, aumentando sua auto-confiança, ajudando-os a verem-se a si próprios como produtores de conhecimento e ajudando-os a considerar seus próprios valores, concluindo que esse instrumento facilita a reflexão dos professores.

2.2 A PESQUISA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

As universidades brasileiras, embora novas, se considerada a origem medieval das universidades européias, têm se firmado, nos últimos anos, como ambientes de efervescência cultural e científica. E com isso, vêm passando por uma avaliação constante quanto à qualidade do ensino, pesquisa e extensão que oferecem. As avaliações externas pelas quais as instituições são submetidas, principalmente pelas políticas públicas, têm contribuído para algumas alterações em projetos educativos institucionais, bem como nos projetos pedagógicos específicos dos cursos de graduação em que atuam.

As discussões do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, sistematizadas no Plano Nacional de Graduação reforçam que “as novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética” (BRASIL, 1999, p.12). Desta forma, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é evidenciada como a alternativa que melhor atende à formação desejada.

Frente a isto, as diretrizes nacionais apontam para um ensino indissociável da pesquisa e da extensão, pois existe o entendimento de que não cabe ao ensino somente a transmissão do conhecimento acumulado e o aprendizado não podem reduzir-se à acumulação das informações, mas sim promover a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca. É necessário que aconteça a produção do conhecimento. Conhecimento esse contextualizado, que tem origem e retorno à realidade social. Desta forma, entende-se a pesquisa e a extensão de fundamental importância para a revitalização do ensino e reelaboração do conhecimento, bem como serem elas, de forma indissociável ao ensino, a real cultura que as instituições de Educação Superior devem perseguir.

O Plano Nacional de Graduação (1999) apresenta uma concepção de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão afirmando que “o que é indissolúvel pressupõe unicidade”. Pretende com isso superar a afirmação clássica da “Universidade de Pesquisa”. Reconhece a importância da investigação autônoma e a relevância dos institutos de pesquisa. Entretanto vê a necessidade de superar a inadequação de um conceito de indissociabilidade que apenas coloca lado a lado atividades que guardam certa autonomia, para afirmar a possibilidade real da unicidade entre ensino, pesquisa e extensão, desta vez como princípio pedagógico e científico.

Segundo o PNG, para a unicidade ensino, pesquisa e extensão e sua conseqüência para os novos processos de aprendizagem à comunidade discente, faz-se necessária uma mudança, não simplesmente na concepção de ensinar, mas também na compreensão de aprender, pois o aluno necessita ser estimulado a ter atitude questionadora e investigativa, traduzindo o importante conceito pedagógico como “processo de aprender a aprender”. A construção/produção de conhecimentos impulsiona o acadêmico, em sua dimensão individual e social, a criar e responder aos desafios que enfrenta. Torna-se necessário desenvolver a atitude de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação contínua. Para isso vir à tona, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações, para transformar-se no espaço de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito de sua própria aprendizagem.

Segundo Oliveira (2001), a partir dos anos 90, começou-se a dar uma maior atenção aos aspectos do cotidiano dos cursos de graduação, que antes eram planejados, geralmente, por critérios estabelecidos somente pelos coordenadores e professores. Estabeleceram-se, em nível nacional, diretrizes curriculares aos cursos de graduação. Nessas diretrizes ressalta-se a iniciação científica, o estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso.

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para a educação básica datam da década de 30, mas é a partir de 1968, com a criação das faculdades de educação nas universidades brasileiras, que a formação de professores tornou-se objeto das pesquisas (PEREIRA, 1999a). A partir da década de 90, com a mudança no foco das reformas educacionais vigentes, a investigação sobre a profissão docente tornou-se recorrente nos debates fundamentados em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, debates mais qualificados sobre o tema. Entretanto, quando se discute a formação docente no Brasil faz-se necessário não esquecer as reais condições da educação brasileira (MALDANER, 2003). São vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando essa formação em nosso país, destacando-se principalmente a precariedade da infra-estrutura escolar e o aviltamento salarial.

Dessa forma, defender a pesquisa na formação de professores, ou de professor pesquisador no Brasil hoje, como afirma Marin (2006, p.343), é pisar em terreno arenoso, ou seja, “não está sobrando pedra sobre pedra”. Uma pesquisa coordenada por Lüdke (2001) revelou que a maioria dos professores entrevistados não teve experiência com pesquisa em sua formação inicial. Frente a isso questionamo-nos: como o professor pode ser pesquisador

e reflexivo se não vivencia essa experiência ao longo de sua trajetória escolar e na sua formação profissional?

Encontramos, também, dificuldades ao buscar na literatura, como ponto de partida, um conceito de pesquisa na área da educação. Essa realidade evidencia que embora a pesquisa seja cada vez mais reconhecida como atividade fundamental na formação do professor, gera polêmica quanto ao seu significado e uso. Isso pode ser resultado de o termo pesquisa ter sido banalizado até mesmo por alguns professores, em que, dado um tema, encaminham seus alunos à biblioteca para copiar o que existe na literatura, considerando estarem realizando pesquisa. Tal atividade pode até contribuir com a curiosidade do aluno, entretanto não pode representar o conceito de pesquisa, aquela que surge como fruto da indagação e que busca, por meio de atividades sistemáticas, a profundidade de um determinado objeto da realidade, decidindo-se por uma orientação teórico-metodológica, a qual determinará os pressupostos epistemológicos e ontológicos do pesquisador.

Conforme Luna (1999) pesquisa “visa à produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno” (p. 15). Conhecimento novo entendido por ele como a resposta de um problema, obtido por meio de um método, e não encontrado explicitamente na literatura. Resposta esta que deve ser relevante e importante para a comunidade científica. Desta forma, pesquisa passa a ser um elo entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento.

Para Moreira e Caleffe (2006) a pesquisa também supõe uma investigação sistemática, crítica e autocrítica com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. É caracterizada por um conjunto de princípios e orientações metodológicas e está sujeita à avaliação em termos de critérios de validade, confiabilidade e representatividade. Salientam também que

a pesquisa é sistemática porque a coleta e a análise de dados são sustentadas por uma razão ou uma teoria. Ela é crítica porque os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende. Ela é autocrítica porque se espera que os pesquisadores usem a autocrítica nas decisões que tomam sobre a investigação. Da mesma forma, espera-se que também sejam críticos de seus métodos de coletar, analisar e apresentar os dados (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 18).

Entretanto, compreendemos que mais importante do que discutir as diferenças entre definições de pesquisa é apostar na possibilidade de diálogo entre elas, fazendo interagir e

integrar as atividades de reflexão do professor em sala de aula com a pesquisa acadêmica. Em outras palavras, faz-se necessária uma maior proximidade entre a pesquisa feita pelos professores em sala de aula e a pesquisa acadêmica oferecida pela universidade. Não dá mais para continuar reforçando, simplesmente, a diferença entre o que se produz na academia e o que os professores produzem na escola. Além disso, a escola também deve ser considerada como produtora de conhecimentos, uma vez que pensa sua prática e busca refletir sobre ela.

Cabe, aqui, refletirmos acerca dos conceitos de professor-pesquisador e de pesquisador-professor. Professor pesquisador, termo este que surgiu em decorrência dos estudos de Stenhouse e Schön, busca caracterizar o professor engajado na prática de forma crítica e reflexiva. Pereira (1999) salienta que alguns pesquisadores preferem a denominação de “professor investigador de sua própria prática”, sendo esse o profissional que indaga constantemente sobre o seu ofício docente e que desenvolve, em relação a ele, uma atitude permanente de estranhamento, no esforço de desnaturalizar processos instituídos. Pesquisador professor, conforme André (1998) é aquele que investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

Fica evidente, portanto, uma diferença entre os dois tipos de pesquisadores aqui caracterizados. O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos, e o que o impulsiona à investigação é o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos. O pesquisador-professor, quase sempre, tem objetivos mais a longo prazo, muitas vezes, possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla, e compromisso mais acentuado com a produção do conhecimento. Essa diferença apresentada não pretende hierarquizar os profissionais, atribuindo mais valor a uma ou outra forma de pesquisar, mas, tão somente de reconhecer que há diferenças sim nos objetivos perseguidos, e conseqüentemente, nos fins atingidos. Entretanto, compreendemos que a experiência do acadêmico em um determinado tipo de pesquisa corrobora a outra.

A preocupação com a pesquisa vista como elemento fundamental na formação de professores é uma das tendências atuais na educação do Brasil. Essa tendência vem se preocupando em elaborar alternativas de formação que ampliem o repertório científico e cultural dos professores, propondo a articulação de reflexões teóricas com dados de investigação empírica, aproximando a relação entre ensino e pesquisa. A importância de o professor vivenciar experiências com pesquisas na sua formação reside na possibilidade de compreensão de que a prática pode interrogar e atualizar a teoria. A prática sinaliza questões

e a teoria contribui na compreensão dessas questões, a interpretá-las e a propor alternativas de superação. Além disso, a teoria também pode ter o mesmo papel: interrogar, atualizar, interpretar e contribuir com idéias de solução para os dilemas e problemas cotidianos.

Embora compreendendo que a formação inicial é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é por meio de um processo ativo e contínuo de reflexividade sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente dos professores, defendemos que a formação inicial exerce um papel importantíssimo na constituição do pensamento do futuro professor, pois, os conhecimentos adquiridos nessa formação servirão de base para iniciar o exercício do magistério. Conforme Estrela (2002), a formação inicial é o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada em que confluem problemáticas de teor político, filosófico, histórico, científico e técnico. Claro está que o desenvolvimento profissional e pessoal estão completamente imbricados, mas a formação inicial dá o enquadramento formal e institucionalizado.

Entretanto, conforme Giroux (1990), nem sempre essa formação tem encorajado o professor a assumir o seu papel de intelectual transformador. Conceber o trabalho do professor como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída, e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto, e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural. A atitude crítica contribui sobremaneira para a desnaturalização de problemas que, por vezes, velam nosso olhar. Essa falta de encorajamento acontece devido a práticas de formação demasiado transmissivas e normativas e pouco consentâneas com um novo conceito de profissionalidade. Para Estrela (2002), a formação inicial do professor é vista cada vez menos como um simples processo de inculcação de conhecimentos teóricos específicos, desenvolvidos por uma dúzia de disciplinas. O direcionamento dessa formação deve se delinear na perspectiva da construção de um profissional investigador, pesquisador, com o intuito de conseguir lidar com a complexidade do mundo, aprendendo e intervindo nela, com a multiplicidade de vozes, com seus próprios saberes e fazeres, estes que são muitas vezes silenciados pelo conhecimento tradicional da academia.

Para Imbernón (1994), a formação inicial do professor deveria capacitá-lo à profissão em toda a sua complexidade e flexibilidade. Para tanto, faz-se necessário, segundo o autor, estabelecer uma formação que proporcione conhecimentos e promova atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, frente às mudanças da realidade. Os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. É preciso, para isso, que os formadores introduzam na formação inicial uma metodologia permeada pela investigação.

Deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar (IMBERNÓN, 1994, p.50).

Entretanto, um estudo recente de Tardif e Zourhlal (2005), feito com acadêmicos concluintes de cursos de formação inicial de professores, em Quebec, mostra que apenas a metade dos alunos/professores passou por um curso de iniciação à pesquisa durante sua formação e menos de 20% participaram de um projeto de pesquisa. Concluem que a formação para a pesquisa durante a graduação ainda é parcial e se referem muitas vezes a atividades passivas, como a leitura e participação em congressos.

No Brasil, os debates sobre a qualidade da formação de professores acentuaram-se a partir da década de 80. Os cursos das licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de educação (CANDAU, 1987). No rol das discussões destacava-se a necessidade de construir uma política de formação que seria capaz de superar, dentre outros aspectos, a dicotomia teoria/prática, ensino/pesquisa, conhecimento específico/conhecimento pedagógico. Essas discussões apontavam, de forma recorrente, o distanciamento existente entre a formação oferecida pela academia e a realidade profissional. Conforme Libâneo e Pimenta (1999) a profissão do professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas.

Historicamente, em se tratando da pesquisa na formação de professores, vem se delineando um debate acadêmico que a valoriza, principalmente a partir da década de 80, entendendo-a como componente necessário à sua formação, considerando-a como parte integrante do trabalho do professor e que, conforme André (2001) cresceu significativamente na década de 90, acompanhando os avanços da pesquisa etnográfica e da investigação-ação.

Vários pesquisadores brasileiros, desde então, em seus estudos e pesquisas, vêm destacando a importância de ampliar e qualificar as atividades de pesquisa na formação de professores. Fiorentini (2004) salienta que o futuro professor que se envolve em projetos investigativos pode ser visto como principal protagonista de seu próprio movimento histórico de vir a ser professor, cuja formação profissional começa antes de seu ingresso na licenciatura, pois, enquanto estudante da escola básica vivenciou modos de produzir a prática educativa, e continuará a desenvolver-se após concluí-la, tendo a própria prática como campo de reflexão e de produção de conhecimentos.

Lüdke (2001, 2004) tem sido também uma das defensoras da pesquisa na formação de professores.

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001, p. 51).

Dentre outras, queremos destacar uma pesquisa recente desta pesquisadora, publicada em 2004, que realizou com seus orientandos da PUC/Rio. Eles investigaram aproximadamente 50 formadores de professores, de diversas licenciaturas, em duas universidades do Rio de Janeiro. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os formadores de professores entrevistados confirmaram a importância do lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor seja ela aproximada do modelo dominante na universidade, ou procurando formas mais ligadas às necessidades e problemas vividos pelos docentes da educação básica.

Alguns chegaram mesmo a afirmar que, embora reconheçam diferenças entre tipos de pesquisa para diferentes níveis de ensino, não aceitam qualquer discriminação que estabeleça hierarquias entre eles. Ou seja, há pesquisas de diferentes tipos, para diferentes finalidades, porém com o mesmo valor do ponto de vista da construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. A função da pesquisa é exatamente buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados (LUDKE, 2004, p.188).

Os professores formadores consideraram a pesquisa importante e necessária à formação dos professores, defendendo sua presença nos currículos de graduação. Cabe destacar, entretanto, que os formadores investigados apontaram as bolsas de iniciação científica ainda

como fator principal para o desenvolvimento da pesquisa do futuro professor. “A iniciação à pesquisa ainda não figura como parte integrante e indispensável no curso de formação, o que constitui indiscutível falha aos olhos dos nossos entrevistados” (LÜDKE, 2004, p189). Assim, em suas considerações finais, a pesquisadora salienta que encontramos-nos em uma encruzilhada fértil. De um lado, o reconhecimento de que a pesquisa é importante para o professor, e de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura às formas de pesquisar necessárias para a busca de soluções aos seus problemas.

No exterior, os australianos Carr e Kemmis (1988), alicerçados em uma teoria crítica, defendem a investigação-ação no sentido emancipatório. Fundamentados em Stenhouse (este que deflagrou na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional) e, buscando superar a limitação dos professores que têm reduzida sua autonomia profissional, propuseram que os próprios professores construíssem coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho. Tal autonomia, segundo Fiorentini (2004), seria alcançada quando os professores conseguissem adquirir condições de produzir conhecimentos que os habilitam a desencadear, gerir e controlar mudanças curriculares na escola; os processos de avaliação sobre sua própria prática pedagógica; a formulação de políticas educacionais e a validação dos conhecimentos que produzem a partir de sua prática profissional.

Carr e Kemmis (1988) preocuparam-se com a relação teoria e prática e defendiam que a realidade não é algo que existe e pode ser conhecida independente do sujeito, mas ela é uma construção subjetiva. Os sujeitos constroem interpretações e significados diferenciados da realidade.

Uma ciência social crítica será aquela que, para além da crítica, alcance uma práxis crítica; isto é, uma forma de prática na qual o “esclarecimento” dos atores se dá diretamente em ação social transformadora. Isso requer a integração da teoria com a prática como momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, esclarecimento e luta política levada a cabo por grupos que têm como objetivo sua própria emancipação (CARR e KEMMIS, 1988, p.144).

Portanto, para esses autores, isso pode ocorrer na formação inicial do professor com a supressão da divisão entre estudos educacionais, que se baseiam nos fundamentos da educação e, os estudos profissionais, que se centralizam nas metodologias de ensino e na prática docente, substituindo-se por um currículo que privilegie o esforço comum entre professor e acadêmicos em examinar problemas, buscar soluções e submetê-las a comprovação prática. Assim, o formador de professores, que não tiver bem claro o foco da

reflexão e da investigação e evitar, no cotidiano, exercícios de observação, análise e reflexão da docência, pouco estará contribuindo com a mudança almejada.

Enfim, para esses autores, a pesquisa constitui-se no elemento articulador das relações entre teoria e prática numa visão dialética e a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa que pode favorecer esse processo no desenvolvimento profissional do professor, principalmente pelas características básicas que a identificam: emancipação, participação, cooperação e crítica.

Um outro autor que defende consideravelmente a pesquisa na formação inicial de professores é o norte-americano Zeichner (1993). Segundo ele, é fundamental desenvolver, no acadêmico de cursos de licenciatura, atitudes que lhe permitam ser um educador que reconhece a importância de sua profissão na sociedade. É preciso entender os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los, simplesmente, como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido pelos outros.

Já na formação inicial, a universidade precisa assumir o seu papel de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como partida o papel didático da pesquisa, já que ela pode contribuir com o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

A pesquisa na formação inicial de professores pode contribuir para que eles possam formar imagens e conceitos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e investigar sua própria prática. Conforme André (2006) é o momento em que se deve oferecer ao futuro professor uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal sólida, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor que sua tarefa exige. O uso de metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática é uma alternativa para a formação desse profissional que se deseja.

Dessa forma, o desenvolvimento, nas licenciaturas, de atividades que tenham como base a pesquisa, pode favorecer a formação de um professor reflexivo, pois o futuro docente começa a desenvolver atitudes de questionar, de investigar, de analisar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos pedagógicos que realiza, apresentando sugestões e soluções ao problema em estudo e a sua própria atuação docente. A pesquisa passa a ser constitutiva do trabalho do professor e sua prática contribui para uma formação mais crítica e questionadora, tanto frente ao conhecimento que aplica, como em relação à produção de novos conhecimentos.

Em síntese, a literatura educacional analisada acerca do tema menciona como primeiro aspecto a ser analisado na formação inicial, a preocupação em formar professores autônomos e produtores de conhecimento, capazes de superar os problemas que enfrentam no dia-a-dia da profissão. Para conseguir tal objetivo é necessário direcionar o trabalho com vistas à formação do professor reflexivo, utilizando-se do questionamento, do diálogo, da pesquisa na sua prática cotidiana.

2.2.1 A iniciação à pesquisa na Pedagogia

A Pedagogia, que etimologicamente significa arte de condução de crianças, foi considerada durante muito tempo como arte e doutrina da educação. Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o percurso pelo qual ela salta de uma arte para uma ciência é embaraçoso, em razão da sistemática polarização entre seu desígnio de teoria da ação educativa e sua vocação notoriamente prática. Foi com Herbart, em 1806, que a Pedagogia adquiriu o estatuto de ciência. No contexto da investigação filosófica de sua época, assentou-se em dois pilares, a Psicologia e a Ética, dando início à abordagem epistemológica nesse campo teórico.

Durkheim (1985) também contribuiu com a idéia de que a educação é uma arte, mas, também, uma ciência que deve gerar uma teoria prática para nortear a ação do educador. Ele identificou três sentidos para a Pedagogia: como arte do educador, como reflexão sobre a ação educativa e como doutrina educacional. Para ele é a segunda concepção que mais esclarece o sentido da Pedagogia por promover um processo de reflexão sobre a ação educativa.

Com o movimento iniciado pela escola nova, no final do século XIX e início do século XX, inaugurou-se uma efetiva virada na maneira de pensar e fazer a educação e o

ensino, repercutindo até hoje na experiência de investigadores e educadores. Esse movimento, que foi importantíssimo, fortaleceu o interesse da sociedade pela educação, deu primazia ao fazer do professor, o que o afastou um tanto da teorização pedagógica.

Para Saviani (2007), na história da Pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira que é composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta a aquela, dissolvendo a prática na teoria. Nesse grupo encontram-se as diversas modalidades da Pedagogia Tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou leiga. A segunda, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo a teoria na prática. Nesse grupo situam-se as diferentes modalidades da Pedagogia Nova. Essas duas tendências pedagógicas conduziram por longo tempo uma hesitação teórica, excluindo-se mutuamente.

Frente a esse dilema da Pedagogia, a recorrente presença da oposição entre as inseparáveis teoria e prática na educação se manifesta como contraposição entre professor e aluno. Na primeira tendência os alunos criticam que o curso é muito teórico e o professor por sua vez tende a defender a teoria. Na segunda tendência acontece o inverso, pois se prioriza a prática em oposição à teoria. Superar esse dilema segundo Saviani (2007) não é tarefa fácil, mas necessária. Destaca ainda que

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência depende da teoria. Assim, sem teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p. 108)

Dessa forma, o autor defende que quanto mais sólida for a teoria que sustenta a prática, tanto mais consistente e eficaz será a atividade prática. E é nisso que temos que concentrar nossos esforços na formação de professores, utilizando-nos de estratégias metodológicas que nos aproximem desse princípio. E a pesquisa é uma dessas estratégias.

Entretanto, a Pedagogia vem recebendo críticas severas, por delinear-se muito, ainda, na perspectiva tecnicista (PIMENTA, 1998; MAZZOTTI, 1998; LIBÂNEO, 1998; NÓVOA, 1998; SAVIANI, 2007). Essa perspectiva esteve tão forte no curso, a ponto de muitos compreenderem os termos pedagogia e pedagógico, hoje ainda, como sinônimos de aspectos metodológicos ou didáticos do ensino. Para Nóvoa (1998), a consolidação institucional das ciências da educação precedeu a sua afirmação científica, o que lhes concedeu uma grande influência social e política, mas teve como reverso da medalha uma fragilização da produção científica, que no seu ponto de vista tem se revelado muito desgarrada e pouco consistente. Nesse sentido, o autor salienta que é urgente reforçar o seu rigor científico e tornar mais qualificada sua intervenção na mudança educacional.

Esses críticos e pesquisadores, citados há pouco, alicerçando-se na concepção da Pedagogia como práxis, vêm contribuindo com o entendimento de que ela deve voltar-se ao campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico realizado na práxis social, considerando-a uma ciência da educação. Nessa perspectiva, o desafio da formação em Pedagogia é articular conhecimentos educacionais com práticas profissionais e pesquisa. Afirmam o sentido da Pedagogia como teoria e prática da educação, que investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação. Assim, a Pedagogia pode ser uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa.

Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa e essa transformação só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente. Assim, a prática docente sem a presença científicizadora da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer. No exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer realizar. Portanto, pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e a prática pela própria ação.

A partir da metade da década de 90, especialmente em 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394, a Pedagogia passou a se configurar dentre os cursos mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país, devido à falta de uma definição clara acerca de sua identidade. Conforme Silva (1999), o desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, foi

acompanhado pelo questionamento de sua identidade ao longo dos tempos, a ponto de afirmar que sua história pode ser considerada como uma história de busca de afirmação de identidade. Na história do curso, a autora reconhece três períodos, nos quais essa questão se faz presente de diferentes formas. Caracterizamos a seguir, a partir de seus estudos, cada um desses períodos.

O primeiro período da história do curso de Pedagogia ocorreu entre 1939 e 1972, e foi denominado período das regulamentações por concentrar as fases que processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada (o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69), no qual teve sua identidade questionada. Embora essas regulamentações “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo [...] em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento” (SILVA, 1999, p.93).

De 1973 a 1977, ocorreu o segundo período da história do curso de Pedagogia, que foi denominado período das indicações, por representar o conjunto de encaminhamentos ao Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, no qual teve sua identidade projetada. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovadas pelo então Conselho Federal de Educação e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, todavia, após a provocação de uma forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A partir da idéia de “formar o especialista no professor”, o que se pretendia fazer era substituir o curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações, atestando, mais uma vez, a fragilidade do mesmo.

De 1978 até 1999, ocorreu o terceiro período da história do curso de Pedagogia denominado período das propostas, por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, no qual teve sua identidade em discussão. Conforme Silva (1999), o estudo dessas propostas evidenciaram que, embora haja concordância com os princípios firmados no início do movimento, a docência passa a ser oferecida como base da formação profissional de todo educador, a qual deve supor uma base comum de estudos de forma que conduza à compreensão da problemática educacional brasileira.

Dessa forma, conforme Silva (1999), se no primeiro período a discussão esteve centrada na controvérsia a respeito do conteúdo próprio da Pedagogia e, como decorrência, as posições a respeito da manutenção ou extinção do curso, no final desse período foram

sendo estabelecidas as primeiras indicações de uma resposta favorável ao reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico. A crise representada pelo segundo período pode ser considerada como um desses indicadores e as discussões a respeito do estatuto teórico da Pedagogia aí retomadas contribuíram para que, no período seguinte, fosse se consolidando a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico. Entretanto, os debates acerca da concepção de Pedagogia enquanto ciência da prática parecem não ter sido suficientes para orientar as decisões a respeito da estruturação de cursos visando à formação de educadores. Esta mesma autora também destaca que os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e a estruturação do curso de Pedagogia, mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo.

Recentemente (entre 2003 e 2005), houve um estudo feito por uma comissão bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara da Educação Básica, designados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para definir diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. O documento resultante deste estudo foi aprovado em 13 de dezembro de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação e revisado em fevereiro de 2006.

É importante destacar que algumas críticas já foram feitas ao documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005). Destacamos as apontadas por Saviani (2007) por salientar que não expressam ainda a superação das duas tendências, uma voltada à teoria e outra à prática na formação de professores. Scheibe (2007) também apresenta um parecer de que essas Diretrizes se delineiam na perspectiva da racionalidade técnica salientando que agora o nosso desafio frente a elas é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Ao analisarmos, no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), a presença de indicadores que dão importância ao desenvolvimento da pesquisa na formação do pedagogo, verificamos que quando o documento trata do perfil do aluno egresso, dentre outras competências, consta que o acadêmico deve estar apto a:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir

para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Há, no documento, também, uma preocupação com as instituições não universitárias no que se refere à pesquisa, orientando que estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever a realização de pesquisas em suas atividades acadêmicas, para que os acadêmicos possam desenvolver postura de investigação científica. Na realidade, essa exigência foi decorrente da manifestação da maioria das propostas enviadas por diversas universidades, dentre elas a UNICAMP, ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas por entenderem que “o licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações” (BRASIL, 2005, p14).

Vidal (2002) revela que, geralmente, o curso de Pedagogia não fornece aos acadêmicos uma formação científica capaz de municiá-los com subsídios que os possibilitem identificar os diferentes domínios epistemológicos, nem a capacidade de atuar junto as suas próprias representações, muitas vezes designadas de concepções espontâneas, conceitos alternativos. Moreira e Caleffe (2006) também destacam que a literatura existente na área, ainda que escassa, sugere que muitos professores considerem a pesquisa como uma atividade esotérica tendo muito pouco a ver com as suas preocupações do dia-a-dia. Argumentam que a escola de hoje ainda não está preocupada e nem preparada para estimular o professor a desenvolver pesquisas, pois enfatiza o trabalho docente como o ato de ensinar, não considerando a pesquisa como uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos.

Destacamos, também, os resultados da pesquisa de Lüdke (2001a) que de 70 professores entrevistados da Educação Básica, 48 declararam não ter recebido “qualquer” formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Destaca ainda que os professores que declararam ter recebido formação, 17 eram de cursos da área de Ciências Físicas e Naturais e

apenas 6 da área de Ciências Humanas. Outra pesquisa interessante foi a de Chicarelle (2001) que investigou como o acadêmico concluinte de Pedagogia de duas instituições privadas de ensino superior, posiciona-se frente a sua formação científica promovida na graduação. Como resultado apresentou que os professores pesquisados a concebem como sendo meramente um aprofundamento de conhecimentos e estudos, ressaltando que a formação científica que receberam foi precária, não ultrapassando as atividades didáticas previstas nas diferentes disciplinas ou por meio de consultas bibliográficas.

Frente a tais constatações, destacamos a importância de os acadêmicos de Pedagogia inserirem-se em atividades de iniciação à pesquisa, que deveriam ser oferecidas a todos, no cotidiano das aulas, como atividade curricular regular e não simplesmente como atividade extracurricular, em programas externos em que alguns poucos têm condições de participar. Essa prática exclusiva parece entender que somente alguns deverão seguir a carreira de investigadores.

Esse exercício inicial de pesquisa deve ser visto como uma alternativa para o desenvolvimento de investigação e teorização, fomentando uma atitude criativa, curiosa e crítica a todos os educandos. Dessa forma, deve contribuir com a formação de um profissional que seja capaz de perceber a relação dialética que há entre ser professor e ser pesquisador, ou ainda, entre professor reflexivo e professor pesquisador. Concordamos com Demo (2000) quando afirma que a característica emancipatória da educação, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos. Portanto, entre educação e pesquisa há um trajeto coincidente: a) ambas se postam contra a ignorância; b) ambas valorizam o questionamento; c) ambas se dedicam ao processo reconstrutivo; d) ambas incluem a confluência entre teoria e prática; e) ambas se opõem terminantemente à condição de objeto; f) ambas se opõem a procedimentos manipulativos; g) ambas condenam a cópia.

Inicialmente o TCC, na graduação, no Brasil, era uma exigência somente para algumas áreas de formação como Direito, Serviço Social, Psicologia. Entretanto, hoje, ele é exigido em quase todos os cursos de graduação e de pós-graduação. Passou a ser considerado uma atividade que oportuniza a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos, a partir dos problemas colocados pela prática profissional e é apresentado, normalmente, na forma monográfica.

Na pesquisa feita por Lüdke (2004), o TCC foi mencionado por quase todos os formadores investigados quanto ao seu papel na iniciação à pesquisa do professor, embora

alguns não façam uma avaliação inteiramente positiva na maneira como é conduzida essa atividade.

Para alguns, esse trabalho final pode constituir um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos em direção à atividade de pesquisa, sob a supervisão de um pesquisador, seu professor orientador, que assume a responsabilidade de guiar esses passos e de amparar os primeiros troços (LÜDKE, 2004, p. 190).

Desta forma, a inclusão da atividade de TCC na matriz curricular do curso é uma possibilidade e Oliveira (2001) enfatiza que, ao realizar essa atividade, ao enfrentar o desafio de construção da monografia, o acadêmico poderá romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e dar um salto qualitativo em relação à própria área, compreendê-la mais, e de forma crítica e reflexiva. E o TCC é, muitas vezes, a única oportunidade que os acadêmicos de Pedagogia têm para realizar um trabalho científico, com certo padrão de qualidade, seguindo determinada estrutura e apresentando método e metodologia.

O TCC, conforme Kerscher e Kerscher (1999), desenvolve atitude de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Entretanto, seu objetivo último é, sobretudo, a obtenção de contribuições pessoais à ciência. E ao se falar em ciência, cabe destacar a importância da reflexão no trabalho monográfico, pois, sem reflexão, ele caracteriza-se como um simples relatório do procedimento de pesquisa ou compilação de idéias de outrem. Faz-se necessário que o processo reflexivo ultrapasse os limites da documentação. Assim, o TCC poderá por meio de uma formação acadêmica teórico-prática, promover no aluno, condições de reflexão crítica da realidade com um conhecimento teórico e científico, acerca da realidade que estão inseridos e de seu efetivo papel na transformação dessa realidade.

Conforme Oliveira (2001), ao enfrentar o desafio de construção da monografia, o aluno pode romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos, dando um salto qualitativo em relação a sua própria profissão, compreendê-la melhor, de forma mais crítica. Aprender uma ciência e construir novos objetos de estudo implica sempre em rompimento, em renovação, avanços, recuos, incertezas.

É um processo que deve provocar no acadêmico, portanto, uma atitude reflexiva e crítica. Assim, o objetivo principal do TCC é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade científica para que possa relacionar aspectos teóricos e práticos em sua profissão de forma crítica e reflexiva. Concordamos, entretanto, que um trabalho monográfico deve ir

além da simples compilação de textos, de resumos ou opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise dos dados a serem utilizados, avançando no campo do conhecimento científico.

2.2.2. O TCC no curso de Pedagogia da FURB

Inicialmente, entendemos ser importante apresentar um breve contexto histórico e legal da instituição cujo curso de Pedagogia foi investigado. A Universidade Regional de Blumenau (FURB) pertence ao sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). Em 1974, os presidentes das fundações de Santa Catarina, criadas por lei municipal e pelo estado constituíram a ACAFE, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior, por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos governos estadual e federal (ACAFE, 1999).

A ACAFE foi instituída, portanto, por iniciativa comunitária, com apoio dos poderes públicos municipais e estadual. Atualmente, o sistema conta com 13 instituições, das quais 10 são universidades, duas possuem o status de centro universitário e uma de faculdade. Uma dessas instituições é a FURB que recebeu o status de universidade em 1986. Ela iniciou suas atividades em 1964 com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau. Em 1967, foram criadas duas novas faculdades: a de Ciências Jurídicas e a de Filosofia, Ciências e Letras. Essas faculdades passaram a ser mantidas pela Fundação Universitária de Blumenau, posteriormente transformada em Fundação Universidade Regional de Blumenau (ACAFE, 1999).

Em 2007, a FURB oferece 39 cursos de graduação e 7 cursos de mestrado, além de diversos cursos de especialização e extensão nas diferentes áreas do conhecimento. O Curso de Pedagogia foi implantado em 1968 e pertenceu, originalmente, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Na época, em atendimento ao que preconizava a Lei n.º 5.540/68, foram implantadas as habilitações que caracterizavam os Especialistas em Educação: Administração Escolar para o Exercício na Escola de 1.º Grau (licenciatura curta), Administração Escolar para o Exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, estas autorizadas pelo Parecer n.º 65/68.

Em 1974, foi autorizada a habilitação Orientação Educacional. Em 1987 foi implantada a Habilitação Supervisão Escolar e finalmente, em 1990 foram implantadas as Habilitações: Magistério do Pré-Escolar a 4.^a série do 1.^o grau e magistério de 1.^a à 4.^a série do 1.^o grau e das Matérias Pedagógicas do 2.^o grau.

Na década de 80, muitas foram as reformulações curriculares desencadeadas. No Curso de Pedagogia, surgiu o desejo de reativar a Habilitação Magistério, mas com novo enfoque, qual seja, o de preparar professores para as séries iniciais do 1.^o grau e para o Pré-Escolar, o que só se tornou realidade em 1990. Assim, foram implantadas em 1990, as habilitações: Magistério do Pré-Escolar à 4.^a Série do 1.^o grau e Magistério de 1.^a a 4.^a Série e Matérias Pedagógicas do 2.^o grau. Atendendo às demandas sociais e legais, em 1996, iniciou-se também os estudos para a implantação da Habilitação de Magistério de 1.^a à 4.^a série e Educação Especial que foi aprovada e implantada em 1998. A partir de 2004 instituiu-se a habilitação para a Educação Infantil e 1.^a. à 4.^a. séries do Ensino Fundamental (FURB, PPP PEDAGOGIA, 2004).

Dessa forma, o Curso de Pedagogia da FURB, desde a sua implantação em 1968, vem passando por várias reformulações curriculares numa tentativa de adequação às novas concepções de formação de professores no ensino superior e à legislação vigente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FURB (2004), o curso de graduação de Pedagogia definiu como objetivo central formar profissionais com base teórico-prática que permita a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a atuação profissional comprometida com um processo educativo emancipador.

Com base nesse objetivo, busca desenvolver uma formação em que o profissional pedagogo tenha como desafio constante, a investigação, o aprender contínuo, a pesquisa, o investir na própria formação e tenha como meta, também, a criação de uma atitude de compromisso, sendo co-responsável pela sua formação, criando e recriando a sua prática docente fundamentada em um processo crítico reflexivo.

Dessa forma, hoje, o curso apresenta uma proposta de formação delineada em uma concepção crítico-reflexiva que defende uma prática viva, construída a partir e para a realidade do contexto em que se insere aqueles espaços e tempos escolares para os quais se destinam. A proposta busca articular as dimensões técnicas, humanas e sociopolíticas da educação fundamentadas em teorias que sustentam uma prática inovadora capaz de atender as necessidades reais de nossa sociedade e contribuir com a construção de um ser humano cada vez mais emancipado (FURB, 2004).

Buscando operacionalizar tal formação, dentre outras ressignificações no curso, incluiu-se na matriz curricular de Pedagogia, já em 1998, o TCC, cujo objetivo é “vivenciar o processo de iniciação científica a partir dos princípios básicos da pesquisa, desenvolvendo no acadêmico uma atitude investigativa/reflexiva como condição da docência (PPP, 2004, p.28). Assim, este passou a ser uma atividade obrigatória na integralização curricular do Curso de Pedagogia. É um trabalho que deve versar sobre um tema/problema referente à educação, preferencialmente, relacionado à prática pedagógica, voltando-se a um processo de iniciação à pesquisa. A reflexão sobre a realidade escolar observada, sustentada na fundamentação teórica refletida durante o curso, gera problematizações e possíveis projetos de pesquisa entendidos como formas de TCC.

É um movimento que ensina os acadêmicos a pesquisar fazendo pesquisa, considerando o gradativo avanço defendido por Beillerot (2001) entre estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador. Assim, esse processo busca avançar de um estágio de “estar em pesquisa”, em que o acadêmico reflete sobre seus problemas, sobre dificuldades encontradas, sobre sua prática profissional; para “fazer pesquisa”, em que o próprio acadêmico dá o tom, a cor e a direção de um trabalho científico, com a orientação de um professor mais experiente, vivenciando cada etapa desse processo, para quem sabe, um dia tornar-se “pesquisador”. Entendemos que para ser um professor-pesquisador não basta “estar em pesquisa”, é preciso a experiência de fazer uma pesquisa por meio de um referencial teórico e procedimento metodológico que dê respaldo a essa atividade. Não que toda a pesquisa que realiza no dia-a-dia de sua profissão tenha que ter a rigorosidade e sistematização de uma pesquisa de forma acadêmica, mas compreende-se que o conhecimento desse processo virá a contribuir com cuidados imprescindíveis a sua realização, independente de qual forma seja. Compreendemos que o “fazer pesquisa” permite ao acadêmico “estar em pesquisa” de maneira mais crítica e reflexiva.

O TCC propicia ao acadêmico aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que permitam elucidar sua questão expressando suas descobertas e suas novas indagações. Deve ser, portanto, uma tarefa planejada, que segue métodos apropriados e que analisa criticamente o objeto em estudo, expressando-se com clareza e objetividade. O TCC passa a ser, dessa forma, uma iniciação no mundo da produção e divulgação do conhecimento científico já na formação inicial dos professores.

Cabe destacar que o TCC deve ser visto como o estágio inicial da vida científica e muitas vezes como a primeira produção de um trabalho acadêmico mais consistente. Trata-

se, pois, de um trabalho vinculado ao processo inicial de pesquisa, muitas vezes primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa na graduação. Entretanto, busca-se com esse processo atender os princípios básicos de uma pesquisa científica, ou conforme classificação de Beillerot (2001) atingir ao menos o primeiro nível de pesquisa científica. Esse autor, ao explicar que o conceito de pesquisa não é unívoco, classifica a pesquisa científica em dois níveis. O primeiro nível quase sempre satisfaz três critérios mínimos: uma produção de conhecimento novo; um procedimento de investigação rigoroso e a comunicação dos resultados. O segundo nível, além dos três critérios do primeiro nível, atende a três outros critérios: introduzir uma dimensão crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho; a sistematização da coleta de dados e a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para a elaboração de uma problemática, assim como para a interpretação de dados.

Embora o TCC tenha sido incluído na matriz curricular do curso em 1998, por acontecer na última fase do curso, e este ter a duração de quatro anos, a primeira turma de acadêmicos a realizá-la foi a de 2001. A regulamentação dessa atividade foi definida pelo colegiado do curso de Pedagogia e aprovada pelos conselhos internos da instituição, cuja sistematização consta na Resolução FURB nº 29, de 27 de junho de 2001 (ANEXO A). Cabe destacar que já foi aprovado nos conselhos internos um novo regulamento (ANEXO B), que dentre outras reformulações, subdivide esta atividade em TCC1 e TCC2, acontecendo nas duas últimas fases do curso, em paralelo com outras disciplinas. Esta alteração foi solicitada devido ao pouco tempo compreendido pelos professores e alunos, que é de um semestre, para o desenvolvimento da atividade.

Nessa atividade, os acadêmicos que estavam cursando o penúltimo semestre do curso, selecionavam um objeto de investigação, em duplas ou individualmente, e convidavam um professor da área para orientá-los. Isso já era realizado na sétima fase para que o acadêmico mantivesse um contato inicial com seu orientador definindo previamente autores, obras, desenho metodológico da pesquisa e para que o professor reserve carga horária no semestre posterior para essa orientação. É importante destacar que o professor que era escolhido pelo acadêmico não precisava ser necessariamente do curso de Pedagogia. De acordo com o regulamento próprio da atividade, o critério estabelecido era que o orientador devesse ser professor da FURB e tivesse a titulação de, no mínimo, mestre. Frente a isso os acadêmicos, além de professores do curso de Pedagogia, convidavam professores dos cursos de

Psicologia, História, Educação Física, Biologia, Filosofia, Letras, Artes para orientá-los, estreitando a relação entre objeto a ser investigado e professor orientador.

A matriz curricular do curso, na época, no último semestre, contemplava somente a atividade de TCC. Portanto, teoricamente, os alunos se envolviam integralmente à realização desta atividade. Nessa fase, desenvolviam formalmente essa atividade em parceria com o professor orientador, tendo encontros semanais na instituição, cujos dias e horários eram definidos por eles a partir de suas disponibilidades. Ressaltamos que o professor orientador deveria disponibilizar para orientação de cada pesquisa, no mínimo 18h/a no semestre, que era a carga horária remunerada para tal atividade. Cabe destacar, aqui, que um professor podia orientar em cada semestre, no máximo, quatro pesquisas de TCC.

O orientador exerce um papel fundamental no processo de iniciação à pesquisa. É ele que, como profissional mais experiente, orienta cada etapa da pesquisa, o planejamento, a execução e a sistematização. Entretanto, isso não significa que ele deva fazer a pesquisa pelos seus orientandos. A diretriz estabelecida pelo colegiado de Pedagogia na universidade é de que os alunos devam sentir-se orientados e não mandados, para que possam crescer e compreender o que estão fazendo, o porquê e como estão desenvolvendo a pesquisa. Nos encontros de orientação deve existir uma relação dialógica. A relação que é estabelecida nesse processo inicial é fundamental para que os acadêmicos continuem fazendo pesquisa após a conclusão do curso, e não ao contrário, afastá-los dessa atividade. Conforme Ferreira Sobrinho (1997) o papel do orientador não deve ser o papel de pai, de tutor, de protetor, de advogado de defesa, de analista, como também não deve ser de feitor, de carrasco, de senhor dos escravos ou de coisa parecida. Ele é acima de tudo um educador, e deve estabelecer, portanto, com seu orientando, uma relação educativa, no plano da elaboração científica, entre pesquisadores. Assim, o processo de orientação consiste numa leitura e discussão conjuntas, num embate de idéias, de apresentação de sugestões e críticas, no qual não acontecem imposições, mas, convencimentos, esclarecimentos, prevenções acerca do conteúdo e do método da pesquisa.

Além da orientação entre acadêmico(s) e orientador, durante o semestre eram realizados encontros coletivos entre coordenação e acadêmicos matriculados na atividade para estudos do regulamento específico, orientações quanto à estrutura do projeto de pesquisa e relatório final, estudos sobre as etapas do planejamento, execução e sistematização da pesquisa, definições de cronogramas e procedimentos, esclarecimentos acerca da avaliação da atividade, seleção de professores avaliadores para cada pesquisa específica. Em síntese,

eram momentos em que os acadêmicos recebiam da coordenação do TCC esclarecimentos administrativos da atividade, bem como orientações de aspectos metodológicos gerais de trabalhos de cunho científico.

Aconteciam, também, encontros entre a coordenação e os professores orientadores de TCC de cada semestre letivo em forma de grupo de estudos. Juntos, ajudavam-se mutuamente em suas possibilidades no processo de orientar e trocavam sugestões acerca de seus avanços. É o momento que aproveitavam, também, para sanar suas dúvidas junto à coordenação quanto aos aspectos legais e administrativos da atividade. A atividade de orientar passou a ser um processo rico de aprendizagem também para os professores. Cabe destacar que nesses encontros havia uma estreita parceria com os professores doutores que atuam no Mestrado em Educação da instituição. A partir das necessidades apontadas pelo grupo de professores orientadores, esses profissionais eram convidados para aprofundarem questões que se faziam necessárias, como por exemplo, aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa científica.

Ao final, os alunos apresentavam os resultados de suas pesquisas para uma banca composta por três professores mestres ou doutores. Participava da banca além do professor orientador, um segundo professor da instituição que tenha formação na área do objeto de investigação definido pelo acadêmico em consenso com o professor orientador e um terceiro profissional que é definido pela coordenação do TCC em conjunto com os professores orientadores no semestre. Cabe destacar que por solicitação do colegiado, buscava-se incluir na banca, ao menos, um profissional com formação em Pedagogia, por entender que sua análise seria mais voltada à habilitação do curso. A apresentação oral era pública, incentivando-se acadêmicos de diferentes fases e cursos a assistirem, sendo consideradas como horas de atividades científicas e culturais em que todos os acadêmicos dos cursos de graduação, por legislação, devem participar.

A avaliação dessa experiência se dava em diferentes momentos e de diversas formas. Inicialmente, era feita uma análise do projeto no que se refere, especialmente, a coerência entre o desenho metodológico da pesquisa, por no mínimo, dois profissionais designados pela coordenação. Nessa análise, também havia uma grande contribuição dos docentes do mestrado em educação da instituição. Esse projeto analisado retornava aos acadêmicos, que, junto com os professores orientadores, definiam o que era pertinente e possível alterar no processo. Existia a avaliação do relatório escrito que era feita pelos três professores que compunham a banca examinadora. Em média, quinze dias antes da apresentação oral do

trabalho, os professores recebiam uma cópia do trabalho escrito e analisavam individualmente a pesquisa, seguindo critérios que se voltavam à relevância e originalidade do tema; coerência da fundamentação teórica e pertinência das referências utilizadas; relação entre problema, objetivos, método, instrumentos e tratamento de análise dos dados; capacidade de análise, relacionando os dados obtidos com a teoria escolhida; capacidade de síntese apresentada nas considerações e recomendações finais; uso de terminologia adequada e redação textual; e uso adequado das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) atualizadas.

Após a exposição oral do trabalho, em que os acadêmicos tinham meia hora para sintetizar os resultados da sua pesquisa, a banca avaliava essa apresentação, tendo como critérios, especialmente, domínio teórico do objeto investigado; desenvoltura e comunicabilidade; linguagem adequada, técnica-científica e clara; síntese das diferentes fases da pesquisa; uso dos recursos audiovisuais; respeito ao tempo de apresentação; compreensão das questões propostas e clareza das respostas e capacidade de avaliar afirmações. Nesse momento, os professores faziam uma análise oral também do trabalho escrito, fazendo considerações e questionamentos aos acadêmicos. O trabalho escrito com as sugestões dos professores avaliadores retornava aos acadêmicos para que estes, junto com o professor orientador, pudessem rever e alterar aspectos considerados importantes. Cabe destacar que a avaliação do trabalho escrito, quando foi feito em duplas, foi igual para os dois pesquisadores, entretanto, a avaliação da exposição oral era individual. As pesquisas que atingiam, no mínimo, média nove no trabalho escrito, eram encaminhadas à biblioteca central da instituição.

Existia um incentivo, também, para que os resultados das pesquisas fossem socializados em eventos científicos internos e externos, bem como serem publicados. Além de considerar essa etapa como uma etapa da própria pesquisa em si, inseria os acadêmicos na cultura científica. Internamente destacam-se as “Semanas de Educação” e o “Seminário das Licenciaturas” como momentos propícios para isso. Externamente, vários acadêmicos, com o apoio de seus professores orientadores, apresentaram suas pesquisas em eventos nacionais e internacionais. Foram publicadas duas edições de revistas internas, única e exclusivamente com as melhores pesquisas de TCC (DINAMYS, 2003 e REVISTA DE DIVULGAÇÃO CULTURAL, 2004). Além disso, o mestrado de educação da instituição disponibiliza a Revista Atos de Pesquisa *on line* para divulgação dos resultados das pesquisas no site www.furb.br/atosdepesquisa.

A partir das discussões realizadas a partir deste quadro teórico, algumas perguntas foram sendo formuladas, a partir do que apresentou a literatura e a vivência de orientação de TCC com as alunas do curso de Pedagogia:

- é possível promover o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia por meio da realização do TCC?

- (em caso afirmativo) quais são os indicadores de lógica reflexiva que são apresentados durante a realização do TCC?

- quais são os elementos constitutivos do TCC que promovem o processo de reflexividade dos acadêmicos?

Frente a isso, o objetivo geral desta pesquisa foi **compreender o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC.**

Especificamente, buscamos:

- **analisar o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia destacando indicadores de níveis de lógica reflexiva que se configuram nas diferentes fases de execução do TCC; e**

- **identificar as contribuições do TCC ao processo de reflexividade dos acadêmicos de Pedagogia.**

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar.
Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(DRUMMOND)

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa delinea-se em uma abordagem qualitativa, na qual procurou-se encontrar indicadores do processo de reflexividade dos sujeitos envolvidos. Buscou-se identificar os aspectos relevantes, tais como relações e inferências em um nível de abstração mais elevado. A complexidade do fenômeno estudado envolveu a compreensão de significados, valores, crenças, representações, opiniões, atitudes, pistas, sinais que permitiram analisar o movimento de reflexividade dos participantes.

Compreendemos que essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso pela análise de uma situação particular, pelo seu caráter singular, individualizante, conjetural, aprofundado e detalhado. Yin (1989) justifica a coerência deste tipo de pesquisa, principalmente, na área da Psicologia e da Administração, quando busca responder às questões “como” e “por que” por serem questões explicativas, cujo objetivo é “compreender” o fenômeno que não pode ser estudado fora do contexto no qual ocorre.

O estudo de caso constitui-se em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, objetivando-se compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões (CHIZZOTTI, 2006). É um meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social em estudo. Portanto, essa pesquisa não visa apontar generalizações, embora compreendamos que um caso pode revelar realidades universais porque, guardadas as particularidades, nenhum caso é um fato isolado e independente das relações sociais onde ocorre.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro semestre de 2006, fui convidada a orientar quatro pesquisas de TCC: três foram realizadas em duplas e uma, individualmente. Dessa forma, acompanhei um grupo de sete acadêmicas nas diferentes etapas da pesquisa: elaboração do projeto, coleta e análise dos dados, elaboração do relatório final e divulgação dos resultados. Realizamos encontros de orientação semanais nos quais discutíamos, em cada encontro, o que era necessário, pertinente e coerente com a trajetória de desenvolvimento de cada pesquisa. Utilizamos a audiogravação para o registro das falas ocorridas nesses encontros. As discussões de cada encontro foram gravadas em fita cassete para posterior transcrição e análise. A opção pela gravação dos encontros com as acadêmicas foi devida à possibilidade de, por meio das transcrições destas gravações, obtermos um registro ao qual fosse possível retornar para empreender a análise da pesquisa (SILVERMAN, 1994).

Na exposição do trabalho para uma banca examinadora, ao final do semestre, foi realizada também a videogravação para registrar a apresentação oral da síntese da pesquisa feita pelas acadêmicas, a apreciação do trabalho feita pelos professores avaliadores e o diálogo desencadeado nesta atividade. A filmagem foi feita por um profissional contratado, pois como orientadora dos trabalhos apresentados, estive sempre participando como membro da banca. Além disso, compreendo que por meio de um profissional experiente com o uso dessa tecnologia, haveria menos problemas com as filmagens, o que entendemos, requer sérios cuidados especiais com o som, a imagem, a luz. Conforme Loizos (2003), na gravação em vídeo, é relativamente fácil obter imagens, mas relativamente difícil ter uma boa qualidade de som.

No entanto, cabe destacar que tanto as acadêmicas como os professores avaliadores ficaram sabendo da filmagem, somente minutos antes de cada apresentação. Foi ali, no local da apresentação que solicitei aos participantes (tanto às acadêmicas, como aos professores avaliadores) autorização para que a apresentação fosse filmada, não havendo restrições de ambos.

A videogravação conforme Rosado (1990), é uma técnica que permite a construção do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações. Essa técnica possibilita captar não só os componentes cognitivos da realidade, mas também, os afetivos. Segundo Ferrés (1996), a palavra “vídeo” tem origem no latim e é proveniente do verbo “videre”, que significa “eu vejo”. Esse autor afirma que este instrumento é mais poderoso do que o próprio espelho, pois o espelho devolve à pessoa sua imagem invertida, e o vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista, no vídeo podem-se contemplar vários pontos de vista.

No vídeo é possível escutar os sons, ver imagens, gestos, atitudes, maneiras de atuar e de ser. Nesse sentido, a

[...] análise através do recurso de vídeo não é tarefa fácil para se realizar. Ela envolve um processo de tomada de consciência e reflexão simultânea de variados códigos expressivos: linguagem, metalinguagem, deslocamentos, posturas, expressões faciais, maneirismos, entre outros (SADALLA e LAROCCA, 2004, p.422).

Cada acadêmica foi orientada a elaborar, também, um portfólio reflexivo, registrando os aspectos mais significativos vivenciados durante o desenvolvimento das diferentes etapas da pesquisa. O portfólio reflexivo, de acordo com Sá-Chaves (2005b), pode ser definido como uma coleção, seleção e organização do trabalho do futuro professor ao longo de certo tempo e que pode traduzir a evidência da sua auto-reflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

A palavra portfólio é derivada do verbo latino *portare* que significa transportar e do substantivo *foglio* que significa folha. Originário do portfólio do artista (que contém desenhos, pautas de músicas, poesias), a estratégia passou a ser aprofundada e utilizada nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, ele é muito mais do que uma mera compilação de dados, por ser resultado de um processo de seleção e reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento. Para Nunes e Moreira (2005) são três as características de um

portfólio: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende.

É a finalidade do uso do portfólio que determina o seu conteúdo. É mais comum o seu uso no contexto pedagógico como procedimento avaliativo da aprendizagem. Conforme Sá-Chaves (2000) é preciso distinguir o portfólio reflexivo de diário de campo, diário de bordo, dossiê, etc. Diferente dos demais, que têm um enfoque meramente avaliativo, esporádico, descritivo e seletivo, o portfólio prioriza a competência da reflexividade crítica adquirindo um enfoque formativo com a co-construção do conhecimento pelo formador; um enfoque continuado que captura as dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos interlocutores; um enfoque reflexivo que busca ultrapassar o registro descritivo simples e narrativo prático para o nível de reflexividade crítica; e o enfoque compreensivo como atitude de pesquisa e auto-indagação sistemáticas, compreendendo os processos em estudo, identificando as dimensões afetivas, cognitivas, de ação e metacognitivas que estiverem subjacentes às tomadas de decisão.

Compreendemos que a estratégia de utilizar o portfólio permite tornar os professores que a desenvolvem autores mais conscientes da complexidade de suas escolhas e de suas decisões e, assim, mais autônomos no percorrer da caminhada. Possibilita ao acadêmico um diálogo constante consigo mesmo na tentativa de organizar sua aprendizagem e desenvolvimento, motivando-o, produzindo sentido naquilo que está fazendo.

Sugerimos que cada participante organizasse seu portfólio contendo os seguintes itens:

1. Breve memorial apresentando sua caminhada acadêmica e profissional;
2. As reflexões desencadeadas individualmente junto à orientadora nos encontros de orientação registrando reflexivamente as discussões, questionamentos e encaminhamentos mais significativos ocorridos no processo;
3. Reflexões coletivas desencadeadas nos encontros feitos com toda a turma de alunos que estão em fase de TCC junto à coordenação;
4. O registro das reflexões pessoais desencadeadas pelas escolhas, impasses, dilemas, avanços, recuos promovidos pelos estudos teóricos que fundamentam a pesquisa de cada aluna;
5. A coleta das suas produções escritas com as anotações e sugestões da orientadora, desde a elaboração do projeto até o relatório final.

A organização deste material permitiu a confecção de uma espécie de inventário, no qual ficaram registrados tanto os produtos quanto os indicativos do processo percorrido pelas

alunas ao longo da elaboração do TCC. Tal material permitiu analisar o processo reflexivo das acadêmicas, já que ele se caracteriza como fundamento da auto-reflexão, estimulando o pensamento reflexivo, pois, centra-se nos processos de conscientização relativa ao desenvolvimento pessoal e à estruturação de sua própria identidade, apresentando características de profundidade e desenvolvimento conceitual.

As acadêmicas participantes já produziram portfólios em semestres anteriores na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Naquele semestre, as acadêmicas foram orientadas a realizá-lo também na pesquisa do TCC como mais uma alternativa à promoção de sua reflexividade.

Na organização dos portfólios, a forma narrativa facilitou a compreensão dos fatos narrados, dos motivos, justificativas e sentidos que as acadêmicas atribuíam aos fatos, bem como seus pensamentos subjacentes ao processo interpretativo das ocorrências. A forma narrativa esteve presente, também, nos encontros de orientação quando as acadêmicas traziam para discussão sua caminhada, seus avanços e recuos no processo de produção da pesquisa. Para Bruner (1997), o princípio organizador da experiência humana no mundo social é narrativo. Dessa forma, esse autor considera a narrativa como um fato cultural compartilhado por todas as sociedades, manifestando-se com diferentes graus de elaboração, constituindo-se a partir dela a maior parte dos atos comunicativos humanos. Entendemos que esse é um elemento a ser considerado nas pesquisas que buscam analisar e interpretar a maneira como as pessoas, em diferentes sociedades, operam cognitivamente e reflexivamente.

Benjamin (1994) também defende a importância das narrativas para a construção da identidade do sujeito e chama a atenção para a forma como a fragmentação da experiência coletiva na modernidade tem contribuído para o seu enfraquecimento. Preocupado em compreender como o imaginário social é construído e narrado às gerações mais novas, ele apresenta o pressuposto que o todo contém a parte e a parte contém o todo. Sugere, a partir disso, que se deve observar cada fragmento, tentando compreendê-lo nas relações que o constituem. Assim, um simples fragmento pode ser a porta de entrada para o real, e o mundo social passa a ser visto como uma constelação constituída por vários pontos que estabelecem entre si nexos e conexões, revelando que o social não está dado e não possui um único significado. Preocupado com o mundo cotidiano, ele ressalta que a arte da narrativa não deve ser associada apenas aos grandes acontecimentos, mas a todas as situações da vida humana.

Segundo Benjamin (1994), a matéria prima da narração é a experiência, pois todo narrador tem como referência a sua própria experiência e aquelas outras que lhe forem

narradas. Essa experiência humana está inscrita na temporalidade e na consciência coletiva de várias gerações. “Adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro” (p. 63). É nesse contexto que a memória assume importância vital no processo de narrar, constituindo-se na capacidade épica por excelência, fazendo com que o ouvinte precise expressar o interesse em escutar a narrativa, retendo a história.

Para Alarcão (2004), o acento que se coloca no sujeito cognoscente atualmente revalorizou as narrativas como estratégias epistêmicas, pois, as situações vividas constituem-se como pontos de partida para a reflexão. Destaca esta autora, também, que a prática, se adquirida na formação inicial, tem grandes probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), o estudo da narrativa é o estudo da forma, segundo a qual os seres humanos experienciam o mundo. Essa noção pode ser transposta para a concepção que vê a educação como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, considerando os professores e alunos como narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros. Dessa forma a narrativa configura-se em um elemento relevante para a investigação da prática educativa, visto que os homens são, em sua essência, contadores de histórias.

Bakhtin (1981) salienta que os pesquisadores das ciências humanas parecem descobrir que a narrativa na forma de história, tanto oral quanto escrita, possui um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental na tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência. As narrativas podem revelar as memórias, intenções, histórias de vida, ideais, ou seja, a “identidade pessoal” de seus autores. Assim, por meio delas, compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa existência. Nesse sentido, conforme Cunha (1998) trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionado anteriormente, aceitei orientar quatro trabalhos de conclusão de curso (por convite, no primeiro semestre de 2006). Foram sete acadêmicas investigadas, uma vez que três trabalhos foram realizados em duplas e, um, individualmente. Já no momento do

convite, informei-as da intenção da minha tese de doutorado e solicitei seus consentimentos como participantes da pesquisa, o que foi autorizado e assinado por elas, quer no que se refere a sua participação, quer na sua identificação. Arrolamos a seguir algumas informações de cada acadêmica participante:

QUADRO 1 – Síntese Demonstrativa das Professoras Investigadas – 2006

ACADÊMICAS	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	EXPERI ÊNCIA	TÍTULO DA PESQUISA REALIZADA
Jaqueline	Professora Educação Complementar	5 anos	Escola Pública Integrada de Blumenau: uma proposta de qualidade?
Gabriela	Professora Ed. Complementar	1 ano	A educação complementar à escola: sua contribuição à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na visão dos gestores, professores e das próprias crianças
Solange	Assessora pedagógica (ONG)	5 anos	
Daniela V.	Professora Educação Infantil	3 anos	O espaço do pedagogo nas grandes empresas têxteis de Blumenau
Juliana	Professora Educação Infantil	2 anos	
Ana Clara	Professora Educação Complementar	2 anos	O pensamento dos professores do curso de Pedagogia acerca de professor reflexivo
Daniela A.	Professora Educação Infantil	5 anos	

Fonte: memorial presente nos portfólios das acadêmicas participantes da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, um resumo do perfil acadêmico e profissional das alunas envolvidas, obtidos por meio do registro individual de seus memoriais inclusos nos portfólios:

Ana Clara: Frequentou o Ensino Fundamental em uma escola pública municipal e o Ensino Médio em dois colégios particulares. Após concluir o Ensino Médio, estava muito indecisa acerca de qual profissão iria seguir e foi convencida por outras pessoas a prestar vestibular em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda. Frequentou o primeiro ano de Publicidade, e depois, entrou em licença gestação. Em 2002, conseguiu seu primeiro emprego, que foi de recepcionista e telefonista em uma instituição de educação superior. No segundo semestre daquele ano, retornou a seus estudos, agora em Pedagogia, destacando que se sentia “perdida” no curso de Publicidade. Em 2003, iniciou seu primeiro trabalho como educadora trabalhando em um Jardim de Infância, sendo professora auxiliar. Em 2004, trabalhou como secretária de uma empresa. Embora tenha aprendido várias coisas novas nessa função, argumenta que se encontrava triste, pois já havia descoberto que se apaixonara pela docência. Em 2005, conseguiu um trabalho como professora em caráter temporário trabalhando com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. É professora de

NPEA (Novas Possibilidades de Ensino e Aprendizagem) de alunos que freqüentam de 2ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Optou em realizar sua pesquisa de TCC com a colega Daniella. Investigou a concepção do professor reflexivo de professores da Pedagogia justificando que em sua formação inicial, nas disciplinas de estágio este processo foi muito discutido, com tentativas de praticá-lo. Entretanto, afirmou que nas demais disciplinas do curso, não percebia em seus professores atitudes de profissionais reflexivos explícitas em sua atuação docente.

Daniela: Freqüentou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Após, prestou vestibular para o curso de Administração de Empresas. No transcorrer do curso, por sentir-se “perdida”, transferiu sua matrícula para o curso de Pedagogia. Alega que a profissão da mãe e das tias, de professora, “influenciou nessa mudança”. Considera, ao final do curso de Pedagogia, que fez a escolha certa, destacando seu interesse em acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento de crianças. Ainda na segunda fase do curso, começou a trabalhar como professora auxiliar na Educação Infantil, e após dois anos de experiência, passou a ser professora titular de crianças de cinco anos, função que continua desenvolvendo até os dias atuais. Realizou o TCC com a Juliana. Na definição do objeto de pesquisa do TCC buscou conciliar as áreas de Administração e Pedagogia.

Daniella: Freqüentou o Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. No Ensino Médio optou pelo curso de Magistério e o realizou em uma escola pública estadual. Devido ao fato de a mãe ser professora, desde criança, dizia que também era esta profissão que queria seguir. Após concluir o curso de Magistério, em 2000, começou a trabalhar na Educação Infantil com uma turma de maternal, na qual continua trabalhando até hoje. Em 2002, ingressou no Curso de Pedagogia. Em sua trajetória de formação inicial, destaca que o estágio foi a atividade mais significativa na sua formação pela contribuição na sua postura autônoma, crítica e reflexiva. Os estudos feitos nesta disciplina a instigaram a investigar mais de perto a temática da reflexividade docente no seu TCC juntamente com a colega Ana Clara.

Gabriela: Freqüentou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública. Ingressou, logo após, no curso de Pedagogia. No início da faculdade trabalhava em um comércio o que, segundo ela, a distanciava das discussões promovidas pelos professores e colegas na sala de aula. Ao iniciar o estágio no curso, salienta que se sentia muito insegura

por ser inexperiente e realizar essa atividade com mais duas colegas que já eram professoras. Destaca que sua timidez também contribuiu com essa sua preocupação. Mas, aponta que o trabalho em grupo e a experiência das colegas, aos poucos, foram sendo importantíssimos para o seu desenvolvimento profissional. Em 2005, conseguiu ingressar na profissão e passou a ser professora de Educação Infantil. Por ter sido contratada pela prefeitura em caráter temporário, trabalhou nesse ano em cinco centros diferentes, sendo transferida de acordo com a necessidade das instituições. No início de 2006, por não ter sido chamada pela prefeitura, iniciou um trabalho em uma Organização Não Governamental (ONG) e atua como professora de crianças entre seis a onze anos, na proposta “ação complementar”³, promovendo atividades pedagógicas às crianças no período oposto a educação formal. Por estar atuando nesse contexto definiu investigar em seu TCC, junto com sua colega de trabalho e estudo Solange, outras instituições educacionais semelhantes a dela, desvelando a contribuição dessas organizações ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que as frequentam.

Jakeline: Frequentou as séries iniciais em uma escola isolada⁴. Ao ingressar na 5ª série mudou de escola e foi reprovada, concluindo seu Ensino Fundamental com 15 anos de idade. Iniciou seu primeiro ano de Ensino Médio em um colégio municipal e, no segundo ano, teve que mudar para um colégio estadual, pois conseguira um emprego de doméstica próximo a esse colégio. Em 2000, ingressou em Pedagogia. Após frequentar a segunda fase do curso, começou a trabalhar como professora de Maternal, em uma escola da rede particular e depois de um ano iniciou um trabalho em uma ONG que atendia a crianças de 3 meses a 16 anos de idade. Destaca que foi nessa entidade que recebeu a proposta de trabalhar com crianças de 7 a 10 anos de idade na turma denominada “Jornada Ampliada”⁵. Os alunos dessa turma frequentam meio período em uma escola regular, e, no outro turno, participam das atividades pedagógicas nessa entidade. Em 2004, por motivos financeiros, deixou de trabalhar nessa entidade e foi trabalhar em uma escola da rede particular que atende a crianças de 4 meses a 16 anos. Iniciou trabalhando um ano com a turma de maternal I, e depois com a turma de “Apoio

³ A proposta de educação complementar à escola compõe-se de ações educativas oferecidas em espaços alternativos no contra turno ao ensino regular.

⁴ Escola isolada refere-se à escola que oferece ensino de 1ª a 4ª série, com mais de uma série por turma e normalmente situa-se na periferia da cidade.

⁵ Jornada Ampliada significa a ampliação de atividades pedagógicas no contra turno do ensino regular.

Pedagógico”⁶ atendendo alunos de 6 a 12 anos, no qual continua até o período de coleta de dados desta pesquisa. Sua atuação profissional tem lhe mostrado a necessidade e importância da escola de tempo integral o que justifica sua temática de pesquisa no TCC.

Juliana: Frequentou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Ingressou, logo após, no Curso de Pedagogia. Afirma que desde criança tinha a intenção de ser professora. Destaca que brincava de escolinha imitando suas professoras desde os primeiros anos de vida. Em 2004, iniciou o trabalho como professora na Educação Infantil. Primeiro como professora auxiliar e depois de três meses de experiência assumiu uma turma do maternal como professora titular, continuando nessa função. Realizou o TCC com a Daniela confirmando que foi a colega que, a princípio, pensou no tema. Justifica sua pesquisa pela ampliação de conhecimentos referente às diversas possibilidades de atuação do pedagogo, verificando mais de perto o espaço e a atuação desse profissional nas empresas.

Solange: Frequentou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. No Ensino Médio optou pela habilitação de magistério, pois já havia escolhido a profissão de professora. Logo que concluiu o curso de Magistério iniciou a trabalhar em uma ONG, como professora de crianças com três anos de idade, e após três meses, com crianças de seis anos. Ingressou, em 2002, no curso de Pedagogia. Em face de a gestora gostar de seu trabalho, convidou-a, após dois anos de experiência na Educação Infantil, a prestar auxílio pedagógico às demais professoras, função que vem exercendo até os dias atuais. Realizou seu TCC com a colega de trabalho Gabriela buscando conhecer a visão dos gestores, professores e das próprias crianças acerca da contribuição da educação complementar à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que a frequenta.

3.4 INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS⁷

O Inventário de Documentos apresentado a seguir aponta o levantamento e cadastro dos documentos utilizados como dados nesta pesquisa. Cada um destes documentos recebeu um código que foi adotado para referenciá-los na análise dos dados. A definição desses códigos pautou-se nas iniciais dos instrumentos de coleta de dados e dos nomes das

⁶ Apoio pedagógico volta-se a um trabalho realizado exclusivamente com crianças que apresentam queixa escolar.

⁷ Este termo foi cunhado por Geraldi (1993).

participantes. Exemplos: F1J – O “F” corresponde à fita cassete; o “1” por ser a primeira fita gravada dos encontros de orientação; e “J” da letra inicial do nome da acadêmica Jakeline. P1J - O “P” corresponde ao portfólio, o “1” por ter sido o primeiro portfólio a ser analisado e o “J” a letra inicial do nome da acadêmica. DVD1J – “DVD” corresponde a fita de vídeo, o “1” a primeira fita a ser filmada e “J” a inicial do nome da Jakeline.

QUADRO 2: Síntese Organizativa dos Dados Coletados – 2006

ATIVIDADE	INSTRUMENTO	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F1J	Transcrição de fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 10/11/05 e 01/12/05
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F2J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 25/01/06 e 31/01/06
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F3J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 15/02/06 e 09/03/06.
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F4J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 16/03/06 e 23/03/06.
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F5J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 03/04/06; 10/04/06 e 04/05/06.
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F6J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 08/05/06 e 18/05/06.
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F7J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 25/05/06 e 01/06/06
Encontros de orientação: Jakeline	Audiogravação	F8J	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do encontro de orientação. Data: 13/07/06
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F1AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 1º ao 3º encontro de orientação. Datas: 02/03/06; 09/03/06 e 16/03/06.
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F2AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 4º ao 5º encontro de orientação. Datas: 23/03/06 e 10/03/06.
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F3AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 6º ao 7º encontro de orientação. Datas: 20/04/06 e 27/04/06.
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F4AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 8º encontro de orientação. Data: 13/05/06.
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F5AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 9º encontro de orientação. Data: 27/05/06.
Encontros de orientação: Ana Clara e Daniella	Audiogravação	F6AD	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do 10º encontro de orientação. Data: 15/06/06
Encontros de orientação: Daniela e Juliana	Audiogravação	F1DJ	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 12/12/05; 15/02/06 e 23/02/06.
Encontros de orientação: Daniela e Juliana	Audiogravação	F2DJ	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 20/03/06; 27/03/06; 10/04/06 e 04/05/06
Encontros de orientação: Daniela e Juliana	Audiogravação	F3DJ	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 22/05/06 e 25/05/06.
Encontros de orientação: Daniela e Juliana	Audiogravação	F4DJ	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do encontro de orientação. Datas: 01/06/06
Encontros de orientação: Daniela e Juliana	Audiogravação	F5DJ	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 12/06/06 e 23/06/06.
Encontros de orientação: Gabriela e Solange	Audiogravação	F1GS	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões do encontro de orientação. Data: 02/03/06
Encontros de orientação: Gabriela e Solange	Audiogravação	F2GS	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 13/03/06; 20/03/06 e 04/04/06.
Encontros de orientação: Gabriela e Solange	Audiogravação	F3GS	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 10/04/06 e 08/05/06.

Encontros de orientação: Gabriela e Solange	Audiogravação	F4GS	Transcrição fita cassete 60 min contendo as discussões dos encontros de orientação. Datas: 18/05/06; 25/05/06 e 01/06/06
Apresentação do TCC em banca: Jaqueline	Videogravação	DVDJ1	Transcrição da filmagem em DVD da apresentação oral do TCC
Apresentação do TCC em banca: Gabriela e Solange	Videogravação	DVDGS2	Transcrição da filmagem da apresentação oral do TCC
Apresentação do TCC em banca: Daniela e Juliana	Videogravação	DVDDJ3	Transcrição da filmagem da apresentação oral do TCC
Apresentação do TCC em banca: Ana Clara e Daniella	Videogravação	DVDAD4	Transcrição da filmagem da apresentação oral do TCC
Reflexão individual da experiência: Jaqueline	Portfólio	PJ1	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Gabriela	Portfólio	PG2	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Solange	Portfólio	PS3	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Daniela	Portfólio	PD4	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Juliana	Portfólio	PJ5	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Ana Clara	Portfólio	PA6	Registro dos aspectos mais significativos da experiência
Reflexão individual da experiência: Daniella	Portfólio	PD7	Registro dos aspectos mais significativos da experiência

Fonte: Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As análises empreendidas nesta investigação pautaram-se na compreensão do processo de reflexividade de acadêmicas de Pedagogia por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC e analisar as contribuições do TCC ao processo de reflexividade destes acadêmicos. Buscamos encontrar indicadores de níveis de lógica reflexiva nos discursos das acadêmicas ao longo da realização de suas pesquisas de TCCs. Tais discursos foram registrados em áudio e videogravações, bem como em portfólios reflexivos. Apoiamo-nos nos aportes teórico-metodológicos desenvolvidos por Sá-Chaves (2002 e 2005b) (descritos e analisados no referencial teórico deste trabalho) para classificar e compreender os cinco níveis de lógica reflexiva.

O primeiro nível denominado “nível técnico” aparece no discurso de maneira descritiva simples e indica tão somente os relatos das ações empreendidas no processo. Narra-se algo a alguém, por meio de um processo de refletir-se no outro. Considera-se uma etapa que envolve a reflexão porque desde o início da descrição, ela ocorre para o outro e isto já tem certa organização, uma lógica reflexiva. Ao relatar, o sujeito tem possibilidade de tomar consciência sobre o que diz e pensa.

O segundo nível, denominado “nível prático” é manifestado por meio de discursos narrativos práticos e categoriza os relatos que indicam não só o relato simples, mas que apresentam indícios do “porquê” se fez determinada ação. Ao narrar algo a alguém, o falante

tenta dar um caráter mais pragmático, reporta-se a um exemplo, a algo observável no cotidiano, quase sempre justificando e se posicionando em relação a algo. Quando se pergunta aos professores “o quê vocês já fizeram para resolver determinado problema?” Se eles só contarem o que fizeram, fica no nível anterior (descritivo simples). Mas, se na hora que eles estão narrando o que praticaram, eles não simplesmente descrevem, mas tomam uma posição, justificando o porquê fizeram o que fizeram, situa-se neste segundo nível. A posição do narrador é sempre dizer uma coisa a partir da versão que ele tem, ele tem um posicionamento. É um posicionamento que gera a ação. Conforme Van Manen (1977), neste nível de reflexão, assume-se que cada escolha educacional está baseada num comprometimento de valor para alguma abordagem interpretativa pela qual está envolvido o processo curricular. A prática, então, refere-se ao processo de análise, esclarecimento individual e experiência cultural, significados, percepções, suposições, pré-julgamentos e pressuposições com o propósito de orientar ações práticas.

O nível 3, “nível crítico”, é manifestado por meio de discursos narrativos críticos e volta-se a relatar o que se pensa sobre o que se fez. O indivíduo vai narrando e fazendo uma reflexão, saindo daquele tempo e daquele espaço presentes. O falante critica aquilo que praticou e descreveu. “O mais alto nível de reflexão prática, conforme já dizia Habermas (1970), coincide com o progresso na autonomia do indivíduo, com a eliminação da miséria humana e com a facilitação da felicidade concreta” (VAN MANEN, 1977, p 220, tradução nossa). Conforme Van Manen (1977) é neste nível de racionalidade deliberativa mais elevada que a prática assume seu significado ético-político clássico de sabedoria social. Neste nível, a prática se volta reflexivamente, à questão da riqueza de conhecimento e à natureza das condições sociais necessárias para levantar aspectos preponderantes que buscam fins educacionais de excelência na autodeterminação, na comunidade e baseados na justiça, na igualdade e na liberdade.

O nível 4, “metacrítico”, manifestado por meio de discursos narrativos metacríticos, volta-se a uma perspectiva auto-crítica, de meta-cognição em que o indivíduo critica o próprio pensamento, informado por um ponto de vista reflexivo, exercitado desde os outros níveis. É uma posição dialogada que engloba os outros três níveis: descreve-se uma determinada coisa, justifica-se o porquê se faz determinada coisa, revela o que pensa sobre o que fez, e neste último nível, olha-se para o campo da cultura e reflete-se com as idéias que se comunga e defende. Tem a ver com a história pessoal do próprio indivíduo, resgatando as

muitas palavras que o constituíram e que na história da humanidade foram organizadas de uma determinada maneira, que define seu conjunto ideológico.

O nível 5, “metaprático”, manifestado por meio de discursos narrativos metapráticos, volta-se a uma perspectiva ecológica em que o indivíduo, ao se reconhecer como responsável pelo ocorrido, age visando a transformação da realidade.

No intuito de clarear e sintetizar informações acerca dos níveis de lógica reflexiva organizamos o quadro a seguir:

QUADRO 3: Eixos de Análise

NIVEIS DE LÓGICA REFLEXIVA	MODO DE EXPLICITAR OS NÍVEIS NO DISCURSO
1- NÍVEL TÉCNICO	Descritivo simples: o indivíduo relata algo que ocorreu ponderando alguns elementos desta ocorrência (o tempo o espaço, os participantes, os recursos etc).
2 – NÍVEL PRÁTICO	Narrativo prático: o indivíduo ao narrar determinado acontecimento analisa, procura dar um caráter mais pragmático à sua ação emitindo opiniões.
3 – NÍVEL CRÍTICO	Narrativo crítico: o indivíduo ao analisar criticamente o acontecimento a partir de uma visão ética, aponta o que ocorreu e o que poderia ter acontecido em função de alguns valores como justiça, respeito, solidariedade etc.
4 – NÍVEL METACRÍTICO	Narrativo metacrítico: o indivíduo ao analisar a si mesmo, se reconhece como um dos responsáveis pelo acontecimento focalizado.
5 – NÍVEL METAPRÁTICO	Narrativo metaprático: o indivíduo ao reconhecer o seu papel (teoricamente) exerce esse conhecimento para transformar o contexto em que está inserido.

Fonte: Sá-Cháves, 2002 e 2005b

Sá-Chaves (2002, p. 395) sugere que sejam observados, ainda, os seguintes aspectos constituintes do núcleo de reflexão acerca de algum caso, fenômeno ou objeto específico: de ação; de reflexão sobre a ação antecedente; de reflexão para a ação conseqüente; de nova ação; e de meta-reflexão. Assim, estaremos buscando analisar os dados que fizeram referência a pensamentos expressos em descrições, narrações e metacríticas com indicadores de reflexividade, concentrando-nos mais nos dados que apontem transformação do pensamento em ação.

Caracterizamos, a seguir, os aspectos constituintes do núcleo de reflexão segundo Sá-Cháves (2002):

1) De ação: Reflete-se no que se faz quando se faz, dialogando com a situação. É uma atividade testada no momento e re-iluminada por soluções não definidas a priori.

2) De reflexão sobre a ação antecedente: reflete-se sobre o que se fez, analisando-se o sucesso e o insucesso dessa ação.

3) De reflexão sobre a ação conseqüente: reflete-se sobre o que se vai fazer apresentando encaminhamentos futuros à determinada situação.

4) De nova ação: Reflete-se sobre um novo fazer. Para alcançarmos nossos objetivos a situação exige uma mudança, uma nova ação. Emerge dessa reflexão um conhecimento útil que nos direciona a “frente a isso, fazer aquilo”.

5) De meta-reflexão: reflete-se sobre a própria reflexão. O sujeito torna-se objeto de sua própria reflexão. Pensa sobre o que fez o que poderia ter feito, e se fez àquilo que poderia ter feito. Conforme Sá-Cháves (2002) essa capacidade de refletir sobre os próprios processos de reflexão constitui a metacrítica, concebida como uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos. Destaca a autora, também, que nesse processo “o sujeito pode, de forma distanciada e crítica, autocontrolar e gerir os processos de construção pessoal e profissional que constituem a dimensão intrapessoal e ativa da malha interpessoal, ecológica, contextual e histórica da sua participação” (2002, p.113).

Assim como Sá-Chaves (2002) afirma que para Santo Agostinho, existiam três tempos em nossa vida: o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras, da mesma forma, entendemos que a reflexão possui três tempos: a reflexão das coisas passadas, a reflexão das coisas presentes e a reflexão das coisas futuras. O nosso grande desafio está em, ao utilizarmos a memória e a imaginação, construirmos o presente de forma significativa, refletindo sobre o passado e o futuro. Ao destacarmos isso, defendemos a reflexividade como um processo em espiral que, “num processo integrador de saberes passados e presentes compulsiona, inequivocamente, para novos saberes que, sempre reaferridos e confrontados constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto do futuro” (SÁ-CHÁVES, 2002, p. 109 e 110).

As categorias de análise foram definidas *a posteriori*, a partir dos dados coletados. Ao olharmos atentamente para as falas transcritas dos momentos de orientação, selecionamos as temáticas que se destacaram nas discussões/reflexões: definição do tema/problema; referencial teórico utilizado na pesquisa; método da pesquisa; coleta de dados da pesquisa; análise dos dados da pesquisa; produção escrita do trabalho; divulgação dos resultados; relação da pesquisa com a docência; papel do professor orientador.

Com essas temáticas definidas, foram analisados os diálogos desencadeados nos encontros de orientação, na apresentação do trabalho oral, bem como nos registros dos portfólios individuais das acadêmicas.

Estávamos conscientes da complexidade da análise pretendida ao se definir os níveis de lógica reflexiva como eixos de análise. Para tanto, utilizamos inicialmente como suporte técnico para a organização e tabulação dos dados o *software* “*Qualiquantisoft*” criado por Lefèvre e Lefèvre (2005). A proposta de uso deste *software* é auxiliar na análise do material verbal coletado, extraindo-se idéias centrais e expressões-chave. Após, com as expressões-chave das idéias centrais, elabora-se um ou mais discursos-síntese coletivos. Entretanto, nesta pesquisa, esse *software* foi utilizado em parte, na sua primeira etapa somente, auxiliando-nos a categorizar as idéias-centrais e expressões-chave das acadêmicas nas diferentes etapas da pesquisa realizadas por elas.

Na utilização do *software Qualiquantisoft*, conforme Lefèvre e Lefèvre (2005), expressões-chave são aquelas que revelam a essência do conteúdo discursivo da questão ou tema comentado. As idéias centrais revelam de maneira mais sintética e fidedigna o sentido de cada um dos discursos analisados, na forma descritiva e não interpretativa, e de cada conjunto homogêneo das expressões-chave. Como nossa intenção foi compreender o processo de reflexividade de acadêmicas de Pedagogia por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC e analisar as contribuições do TCC ao processo de reflexividade destes acadêmicos, entendíamos que não era pertinente elaborarmos discursos-síntese coletivos das temáticas, pois, não estávamos preocupados, nesta pesquisa, em investigar o que predominava nos discursos de maneira geral entre elas, mas, sim, em cada discurso específico e diferenciado, ocorrido na realização de cada etapa da pesquisa, analisar quais níveis de lógica reflexiva eram constitutivos das narrativas das acadêmicas.

Portanto, como já referido em parte, nesta pesquisa os procedimentos de análise aconteceram da seguinte maneira:

a) após o encerramento da atividade do TCC, no final do primeiro semestre de 2006 e com os dados em mãos, o primeiro passo foi transcrever os encontros de orientação audiogravados. Ao ler e reler os dados transcritos desses encontros, destacamos temáticas de discussão comuns nos diferentes trabalhos. Muitas das temáticas apresentavam coerência com as próprias etapas de desenvolvimento de uma pesquisa: definição do tema/problema; referencial teórico utilizado; método; coleta de dados; análise dos dados; produção escrita do

trabalho; divulgação dos resultados; relação da pesquisa com a docência. As mesmas etapas foram analisadas, depois, também nas transcrições da apresentação oral dos trabalhos videografados e nos portfólios das acadêmicas.

b) com as etapas definidas, que se constituíram em categorias de análise, passamos a utilizar o *software Qualiquantisoft* para melhor organizar os dados. O software permitiu que selecionássemos expressões chaves e idéias centrais das falas e registros das acadêmicas em cada etapa no desenvolver de cada trabalho analisado. Fomos selecionando falas das transcrições e registros dos portfólios correspondentes a cada etapa, e transportamo-os para o *software*.

c) após a compilação dos dados no “*Qualiquantisoft*”, organizamos os dados em quadros (apêndices A, B, C, D, E, F, G, H). Para cada trabalho orientado foi organizado um quadro específico de cada etapa do desenvolvimento da pesquisa. Esses quadros foram organizados retirando-se do *software*, em cada expressão-chave, as idéias centrais que revelaram indicadores de níveis de lógica reflexiva (NLR) relacionando-os aos aspectos constituintes do núcleo de reflexão que denominamos momentos de reflexividade (MR) correspondentes. A identificação dos NLR e das MR correspondem à lógica já apresentada na metodologia. Ex: NLR- 1 - Nível técnico-descritivo simples, MR- 2 – de reflexão sobre a ação antecedente. Apresentamos a seguir um quadro como exemplo:

QUADRO 4: Definição do Tema/Problema da Pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	MR
Dilemas na escolha do tema	R: E frente a isso o que tu pensas investigar? Não sei se tu já pensaste numa problemática, numa questão problema mesmo de pesquisa? J: É difícil porque nunca fiz pesquisa. R: É a primeira vez? J: É, nunca pesquisei nada. Vai ser difícil para mim. (F1J, 10/11/05)	4	1
	J: Problema eu deixei esse daqui mesmo tinha dois né, eu reformulei, deixei esse aí. É daí tinha até outro lá que era sobre analisar a proposta, daí eu acabei achando esse dali mais interessante, que você até reformulou este dali também. Porque o tema que eu tinha eram ações complementares e que eu achava que era integral, mas não era. (F2J, 25/01/07)	2	2
	J: É as oportunidades seriam mais relacionadas se a escola oferece computação, dança, inglês, por exemplo. Acho que são oportunidades que a escola oferece. E possibilidades... Eu não queria ver o que a escola oferece assim né? Eu queria ver mesmo se a escola tem condições de oferecer mais ou menos, isso ou aquilo, mas, é ver o que isso acrescenta pra criança né? (F2J 25/01/07))	3	3
Necessidade de conhecimentos prévios para a elaboração do problema	J: O que eu vi na internet é que está virando febre agora a maioria dos pais optarem por isso. Aí eu estava lendo ontem à noite que eles estão optando por isso, porque às vezes eles pagavam escola, quem paga particular no caso, levava o filho de manhã ao ensino fundamental, aí tinha que pagar alguém, ou tinha que levar ao meio dia para o balé, para a natação, o que	2	2

	queria fazer separado. Assim, na escola de período integral eles já tão lá o dia todo, fazem os horários normais da aula de manhã e de tarde fazem direto o balé, a natação o que eles optarem. Já fica uma mão na roda para os pais, além de saber que o filho está lá tranquilo, seguro, aprendendo, não está andando na rua. E li bastante disso assim que é bem... os pais tão gostando bastante. (F2J, 25/01/07)		
Encantamento com a escolha do tema	Elas [as crianças] participam mais, os pais colaboram mais, aquilo me deu um ânimo, animou-me bastante e eu me envolvi tanto no tema que por mim assim, eu fico o resto da minha vida trabalhando com escola de período integral. Eu gostei bastante e por isso que eu resolvi investir nessa parte agora. Por mim, eu vou investir minha vida, minha carreira nessa turma assim. Por isso preciso estudar sobre isso para melhor desempenhar minha função. (F1J, 10/11/05)	5	3
Relação do tema com atuação profissional	J: Eu diria assim, desde que eu me mudei aqui pra FURB, vai fazer três anos agora, fiquei assim pensando no que eu vou fazer. Eu já pensei em vários temas [...] e eu trabalho com escola integral vai entrar no terceiro ano agora. Sabe assim, foi uma coisa que me veio na hora. Deu-me um estalo e vai ser isso mesmo, e vai, sabe. Eu ficava pensando várias coisas e não chegava a nenhuma conclusão, e não, nada me agradava. Porque eu trabalho com isso e eu me identifiquei bastante. (F1J, 10/11/05)	2	3
	J: Há três anos e meio assim, que eu conheci pela primeira vez a proposta de educação complementar e eu comecei a trabalhar com esta proposta. No início foi bem difícil, porque eu só tinha experiência com a educação infantil e eram crianças entre sete e dez anos que eu passei a trabalhar na educação complementar. Então eu comecei a trabalhar com a proposta e cada vez eu fui gostando mais e me encantei com a proposta de educação complementar. Ainda trabalho até hoje com essa proposta de educação complementar e cheguei pra Rita e conversei sobre a questão de estar fazendo o trabalho sobre, no início a minha intenção foi fazer um trabalho de educação complementar, só que eu falei com ela sobre período integral e a conversa foi e cheguei a esse tema, porque eu queria realmente investigar a permanência da criança o dia todo na escola. (DVDJ1, 20/06/06)	2	2
Relação teoria/prática	J: [...] Eu queria investigar o projeto da escola, se tem fundamentação, como é o trabalho deles, por exemplo. Eu queria ver o projeto, mas também queria observar a realidade dentro da sala de aula pra ver se realmente acontece isso. (F1J, 10/11/05)3	3	3
	J: Eu queria iniciar com isso, mas fica bem fora da realidade onde lá no século IX iniciou a proposta. Porque isso daqui se você ler é bem a realidade de hoje, e eu queria iniciar com isso daqui, no meu projeto, assim, sabe? Só que eu não consegui encaixar. Aqui fala que antigamente as crianças brincavam na rua, construía coisas, a cidade era mais tranquila e tal, e hoje é tudo calçado, os pais trabalhando, não se pode mais brincar na rua e tal. Que a realidade mudou muito e por causa disso também a educação tem que mudar. [...] (F1J, 10/11/05).	3	4
	J: O que eu tinha em mente e o que a gente conversou não era de eu analisar o projeto político pedagógico, a o projeto pedagógico da escola? Que lá fala, a gente faz isso e isso com a turma de período integral e depois ir pra sala de aula observar se é isso que acontece não é? [...] (F1J, 01/12/05)	2	3

	No final de semana seguinte me dediquei a estar fazendo isto. Na introdução me impressionei sobre como tinha clareza para falar sobre meu trabalho. Coloquei sobre a importância das escolas de tempo integral para a sociedade. Que apesar de ver que é uma proposta recente em outros países ela já é uma realidade. Mas que em minhas leituras pude estar constatando que no Brasil muitas pessoas como, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lutaram e se dedicaram para que esta proposta se torne uma realidade em muitos lugares, principalmente para as comunidades mais carentes, as quais não têm condições de estar proporcionando um aprendizado mais diferenciado e de qualidade para suas crianças e adolescentes. (PJ1, 15/02/06)	3	5
Preocupação político-social	J: Não dá pra pensar em período integral somente pra tirar as crianças da rua. É necessária uma política pedagógica eficiente [...](F2J, 25/01/07)	3	4
	Porque pra ver assim, ahh eu vou colocar meu filho na escola de período integral e o outro não vai e daí fica elas por elas, não acrescenta nada para a criança que fica o dia todo e fica o mesmo que o outro que está em casa ou andando na rua. Aí eu coloquei que quero analisar pra ver se realmente vale a pena, o que melhora, o que acrescenta. [...] (F2J, 25/01/07)	3	3
	J: Acredito que nos dias atuais, a implantação de um novo projeto educacional, ele deve se preocupar bem mais do que querer manter nossas crianças e jovens em lugares seguros e ocupados. Ela deve se preocupar sim, em lhes oferecer uma proposta pedagógica de qualidade. (DVDJ1, 26/06/06)	3	4

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação e portfólio da acadêmica. Blumenau, 2006.

d) Após os quadros elaborados, procedemos a análise do processo de reflexividade das acadêmicas retirando deles indicadores de lógica reflexiva (Capítulo IV). Fizemos a análise de cada etapa do desenvolvimento da pesquisa e, em cada pesquisa orientada. É importante destacar que durante a realização das análises das diferentes etapas da pesquisa, fomos compreendendo também que era fundamental incluir uma análise acerca do papel do professor orientador ao processo de reflexividade das acadêmicas, embora este não tenha sido um dos objetivos desta pesquisa. Desta forma, apresentamos a seguir a análise que foi empreendida, tanto das diferentes etapas do desenvolvimento das pesquisas feita pelas acadêmicas, quanto do papel do orientador ao processo de reflexividade das acadêmicas.

4 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE REFLEXIVIDADE DAS ACADÊMICAS POR MEIO DA PESQUISA

“Não basta agir, não basta conhecer.
Devemos compreender integradamente”
(SÁ-CHAVES, 2007)

Apresentamos a seguir a análise de cada etapa da pesquisa respaldando-nos nos quadros em apêndice deste trabalho. Seguindo a organização dos próprios quadros fomos construindo um texto analítico de cada trabalho orientado. Primeiramente, destacamos as idéias centrais da acadêmica Jakeline, seguidas pelas idéias da Gabriela e da Solange; da Daniela e Juliana e ao final da Ana Clara e da Daniella. Fazemos, inicialmente, a descrição dos dados de cada trabalho analisado e ao final de cada etapa, procedemos a uma análise mais integrada dos diferentes trabalhos orientados, cruzando os dados com a teoria em estudo.

4.1 DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA DA PESQUISA

Após a leitura minuciosa, os dados da etapa da definição do tema/problema da pesquisa foram organizados em seis expressões-chave: dilemas na escolha do tema; necessidades de conhecimentos prévios para a elaboração do problema; encantamento com a escolha do tema; relação do tema com a atuação profissional; relação teoria e prática; e preocupação político-social.

No processo de análise das idéias centrais da acadêmica Jakeline, referentes a esta etapa, de uma maneira geral, percebemos um processo evolutivo nos níveis de lógica reflexiva à medida que a acadêmica ia se familiarizando com a teoria em estudo, contextualizando e fundamentando teoricamente o seu objeto de investigação. Encontramos alguns indicadores nas falas e registros da acadêmica que consideramos ter ocorrido o nível prático, crítico, metacrítico e metaprático de lógica reflexiva.

Dentre os indicadores de discurso prático de reflexividade da acadêmica destacamos que um aconteceu quando a acadêmica buscou justificar a escolha do tema com sua atuação profissional. “Eu diria assim, desde que eu me mudei aqui pra FURB, vai fazer três anos agora, fiquei assim pensando no que eu vou fazer. Eu já pensei em vários temas [...] e eu trabalho com escola integral vai entrar no terceiro ano agora. Sabe, assim, foi uma coisa que me veio na hora. Deu-me um estalo e vai ser isso mesmo, e vai, sabe? Eu ficava pensando

várias coisas e não chegava a nenhuma conclusão, e não, nada me agradava. Porque eu trabalho com isso e eu me identifiquei bastante” (F1J, 10/11/05). Neste discurso, a acadêmica tentou justificar a escolha do seu objeto de estudo emitindo opiniões e, portanto, foi além de uma simples descrição dos fatos. Destacou que iria pesquisar “escola de tempo integral” porque trabalhava e se identificava com a proposta. Outro indicador deste nível pode ser inferido quando a acadêmica em suas consultas bibliográficas e *on line* destacou que “o que eu vi na internet é que está virando febre agora a maioria dos pais optarem por isso. Aí eu estava lendo ontem à noite que eles estão optando por isso, porque às vezes eles pagavam escola, quem paga particular no caso, levava o filho de manhã ao ensino fundamental, aí tinha que pagar alguém, ou tinha que levar ao meio dia para o balé, para a nataçãõ, o que queria fazer separado. Assim, na escola de período integral eles já tãõ lá o dia todo, fazem os horários normais da aula de manhã e de tarde fazem direto o balé, a nataçãõ o que eles optarem. Já fica uma mão na roda para os pais, além de saber que o filho está lá tranqüilo, seguro, aprendendo, não está andando na rua” (F2J, 25/01/07). Nesta fala, a acadêmica também emite opiniões acerca do que pensa do porquê de os pais optarem pela escola de tempo integral. Outro indicador, ainda, de discurso narrativo prático foi encontrado quando a acadêmica manifestou certa preocupação com a relação teoria-prática da pesquisa. “[...] Eu queria investigar o projeto da escola, se tem fundamentaçãõ, como é o trabalho deles, por exemplo. Eu queria ver o projeto, mas também queria observar a realidade dentro da sala de aula pra ver se realmente acontece isso” (F1J, 10/11/05). A acadêmica vai emitindo opiniões e manifestando seus interesses na investigação justificando suas escolhas. Desta forma, ela aproveitou a pesquisa para melhor compreender seu contexto profissional, refletindo sobre ele, buscando algo útil e significativo para ela, o que, de certa forma, pode evidenciar uma postura reflexiva sobre sua atuação docente.

Os indicadores de discursos narrativos críticos foram evidenciados em diversas idéias centrais e em diferentes expressões-chave. Frente aos dilemas da pesquisa, por exemplo, a acadêmica destacou que: “[...] eu não queria ver o que a escola oferece assim, né? Eu queria ver mesmo se a escola tem condições de oferecer mais ou menos isso ou aquilo, mas, é ver o que isso acrescenta pra criança” (F2J 25/01/07). Mais adiante, num outro discurso ela destacou que “não dá pra pensar em período integral somente pra tirar as crianças da rua. É necessária uma política pedagógica eficiente [...]” (F2J, 25/01/07). Nestes discursos a acadêmica parece manifestar valores de ética e justiça frente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, preocupando-se com sua formaçãõ. Nesta mesma direçãõ, num

outro momento, a acadêmica falou que “[...] a realidade mudou muito e por causa disso também a educação tem que mudar [...]” (F1J, 10/11/05). Neste discurso, a acadêmica também reforçou certa preocupação com a qualidade da educação.

Podemos supor que a acadêmica necessitou buscar, já no início de sua pesquisa, sustentação teórica frente às situações de incerteza e dúvidas que tinha acerca do objeto que iria investigar, antes mesmo de definir o tema/problema de sua pesquisa, o que lhe permitiu uma reflexividade crítica no processo. A necessidade de revisar a literatura, já na definição do tema-problema da pesquisa, fez a acadêmica perceber que avançou em seu conhecimento acerca do objeto em estudo, conforme destacou em seu portfólio: “na introdução, após as leituras que fiz, impressionei-me sobre como tinha clareza para falar sobre meu trabalho. Coloquei sobre a importância das escolas de tempo integral para a sociedade. Que apesar de ver que é uma proposta recente, em outros países ela já é uma realidade. Mas, que em minhas leituras pude estar constatando que no Brasil muitas pessoas como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lutaram e se dedicaram para que esta proposta se tornasse uma realidade em muitos lugares, principalmente para as comunidades mais carentes, as quais não têm condições de estar proporcionando um aprendizado mais diferenciado e de qualidade para suas crianças e adolescentes” (P1J, 15/02/06). Esse discurso evidencia que a teoria é imprescindível ao processo de pesquisa e ela deve ser alicerce em qualquer etapa de sua realização. Neste momento, de reflexão sobre a teoria, ela tornou-se objeto também de sua própria reflexão, realizando uma meta-reflexão manifestada por meio de um discurso narrativo crítico.

Esse discurso narrativo crítico de meta-reflexão foi registrado no portfólio da acadêmica. Isso pode revelar a importância do uso dessa estratégia pedagógica também na pesquisa, quando se traça como objetivo principal na formação o desenvolvimento de acadêmicos/professores reflexivos. No portfólio, a acadêmica escreveu sobre si mesma, sobre seus avanços, as dificuldades que foram se desencadeando na realização da pesquisa, confrontando teoria e prática. Parece que o portfólio convidou a acadêmica à auto-reflexão, constituindo-se em uma ferramenta de desenvolvimento de sua reflexividade.

Frente aos dilemas na escolha do tema, quando a acadêmica afirmou que “é difícil porque nunca fiz pesquisa. Vai ser difícil para mim” (F1J, 10/11/05), há um indício de discurso narrativo meta-crítico, no qual a acadêmica olha para si, para sua própria experiência em pesquisa e se percebe responsável pelo processo.

Inferimos, também, indicador de discurso metaprático da acadêmica, quanto destacou seu encantamento e comprometimento com a proposta investigada: “elas [as crianças]

participam mais, os pais colaboram mais, aquilo me deu um ânimo, animou-me bastante e eu me envolvi tanto no tema que por mim assim, eu fico o resto da minha vida trabalhando com escola de período integral. Eu gostei bastante e por isso que eu resolvi investir nessa parte agora. Por mim, eu vou investir minha vida, minha carreira nessa turma assim. Por isso preciso estudar sobre isso para melhor desempenhar minha função” (F1J, 10/11/05). Nesta fala, além de se compreender responsável pelo processo, a aluna aponta que busca agir em prol dele, qualificando-o. Para a acadêmica, uma mudança nesse processo passa necessariamente por uma mudança dela mesma enquanto profissional que pensa e faz educação contínua e permanentemente.

Entendemos que essa reflexividade crítica, metacrítica e metaprática da acadêmica possibilitaram-lhe ter mais clareza dos seus pressupostos, buscando analisar e encarar outras perspectivas ou alternativas de interpretação da realidade a partir da teoria. Permitiu analisar as premissas ou os fundamentos do próprio problema e abordar questões pertinentes para resolvê-lo. A acadêmica manifestou ter certa consciência da realidade sociocultural que a rodeava e do contexto que moldava sua profissão, bem como a vontade de querer transformar essa realidade buscando agir sobre ela.

Ao analisarmos as idéias centrais das acadêmicas Gabriela e Solange, podemos dizer que predominou o discurso narrativo prático em suas falas e registros, sendo permeado por alguns discursos narrativos críticos. A atuação profissional destas acadêmicas influenciou decisivamente na escolha do seu tema/problema de sua pesquisa. A acadêmica Solange falou já nos primeiros encontros de orientação que: “a gente quer mesmo é Educação Complementar porque trabalhamos com isso” (F1SG, 02/03/06) e reforçou, ao final, na exposição oral do trabalho que “o interesse pelo assunto surgiu com a necessidade de encontrarmos respostas aos problemas evidenciados no nosso dia-a-dia” (DVDGS2, 26/06/06). Por meio de discursos narrativos práticos, as acadêmicas manifestaram que aproveitaram a pesquisa para melhor compreender o seu contexto profissional, refletindo sobre ele, buscando algo útil e significativo, evidenciando uma postura reflexiva dessas acadêmicas sobre sua atuação docente.

Frente aos dilemas na escolha do tema da pesquisa, estas acadêmicas sabiam o que queriam investigar desde o início do processo, entretanto, para chegar à questão problema definitiva, desencadearam um suado e intenso movimento de discussão e reflexão manifestado por meio de discursos narrativos práticos: “levamos três questões problema para discutir com a professora orientadora. Entre elas, duas questões não serviram, pois

afirmamos um problema que já tínhamos a resposta” (PG2 13/03/06). Angústia e desafio esse registrado também no portfólio da Gabriela: “depois foi a questão problema. Isso foi um problema. Pensamos uma coisa, mas o tema era muito abrangente precisando delimitar essa questão. Até que, ao final, nossa questão problema voltou-se a investigar a contribuição da proposta de educação complementar à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na visão dos gestores, professores e alunos” (PG2, 31/03/06). Cabe destacar que, ao final, na apresentação oral do trabalho, houve um discurso narrativo crítico quando uma delas justificou que “a gente resolveu pesquisar na visão dos gestores, professores e das crianças, porque trata-se de desenvolvimento e aprendizagem e a gente sabe que não é de um dia para o outro que a gente vai perceber os avanços, na aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. É um processo um tanto lento e complexo” (DVDGS2, 26/06/06). Esta idéia central sinaliza um entendimento da complexidade de investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, preocupando-se com a qualidade desse processo.

A inexperiência em pesquisa e a falta de aprofundamento sobre determinado tema exigiu das acadêmicas, de imediato, uma busca emergente à teoria antes da definição do tema-problema. Parece que elas compreenderam que não se define um problema de pesquisa a partir do nada. Vários elementos são fundamentais como o conhecimento teórico-prático do objeto a ser investigado, o movimento, o tempo e espaço que rodeia este objeto. A fala da Solange revela uma compreensão do objeto, após consultas bibliográficas, antes de formular o problema de pesquisa. “Eu até estava lendo este livro aqui, eu mostrei pra ti naquele dia, eu já terminei de ler, só falta passar pra Gabriela agora. Então, isso aqui abriu muito assim, a minha mente, porque, até tem uma parte que ele fala que a Educação Complementar não pode em momento algum querer competir com a escola” (F2GS, 20/03/06). Entendemos que nesta fala há um indicador de discurso narrativo crítico da acadêmica por manifestar sua preocupação em compreender teoricamente seu objeto de estudo.

Podemos supor que o encantamento com o objeto a ser investigado também foi fundamental para o envolvimento das acadêmicas no processo. Acreditar e defender o seu ponto de vista foram atitudes que se fizeram presentes e importantes no processo. A acadêmica Solange manifestou isso por meio de um discurso narrativo crítico: “porque assim, a proposta é maravilhosa. Meu Deus, é enriquecedor! Se isso aqui acontecesse no Brasil realmente como é pra acontecer, como está nesse livro assim, a idéia de formação, do educador social, do professor que fica lidando com estas crianças, a ligação entre a escola e a Educação Complementar, o professor estar sabendo o que está acontecendo, o que está

acontecendo lá na escola, então ele vai de outras maneiras complementando esse ensino. Meu Deus, a gente iria assim crescer muito” (F1SG, 02/03/06).

Podemos dizer, também, que houve certa preocupação social e política das acadêmicas frente ao objeto investigado e que foi manifestada por meio de discursos narrativos críticos. Vejamos a fala da Gabriela: “eles estão lá só pra não estar na rua no período oposto da escola? Ou eles estão lá realmente pra enriquecer a aprendizagem, porque até tem uma parte que ele fala que a Educação Complementar não pode em momento algum querer competir com a escola. [...] Mas, tem que estar aliada pra enriquecer a aprendizagem das crianças” (F1SG, 02/03/06). Mais tarde, a acadêmica Solange também destaca que “ah, não que a creche é só pra brincar, não sei o quê. Então eles não estão tendo a visão de que ali eles podem ampliar o conhecimento deles, que eles podem aprender um pouquinho melhor. Eles acham que é creche para eles também (F2GS, 13/03/06)”. As acadêmicas defendem nestas idéias a qualidade da escola complementar, preocupando-se com o seu verdadeiro papel na sociedade.

Portanto, quanto à reflexividade desenvolvida pelas acadêmicas Gabriela e Solange nessa etapa, como já mencionamos, predominou o nível narrativo prático. Elas iam descrevendo a caminhada emitindo opiniões do porque faziam ou fariam determinadas escolhas, ações, atitudes. Destacamos que em alguns momentos houve indicadores da presença do nível narrativo crítico nessa trajetória. Este nível foi apresentado pelas acadêmicas frente aos dilemas da pesquisa, no momento da escolha de um caminho a seguir; frente ao encantamento com a proposta, no momento de justificar sua importância, e principalmente frente à preocupação política e social do objeto investigado, ao destacar valores de justiça, solidariedade, ética.

Quanto aos momentos de reflexão, o nível crítico aconteceu em situações de reflexão sobre a ação conseqüente, frente à justificativa da importância da proposta e em momentos de reflexão sobre a ação antecedente. Ao destacar o movimento atual do objeto investigado no contexto social, as acadêmicas analisaram os seus sucessos e insucessos enquanto profissionais da educação.

Na análise dos dados acerca da definição do tema/problema das acadêmicas Daniela e Juliana, percebemos que predominou o discurso narrativo prático tanto nas falas audiogravadas nos momentos de orientação quanto nos registros escritos em seus portfólios reflexivos. Elas iam detalhando o processo emitindo opiniões do porquê faziam ou não faziam, fariam ou não fariam isso ou aquilo.

Destacamos o discurso narrativo crítico destas acadêmicas quando manifestaram certa preocupação com a dimensão política e social do objeto em estudo, verificado na apresentação oral do trabalho em banca: “diversificar o campo de atuação do pedagogo significa valorizar o seu papel na sociedade, pois, sabemos que existe de certa forma, a desvalorização deste profissional. A sociedade ainda vê o pedagogo inserido somente no sistema educacional formal, esse paradigma está impregnado, mas precisa ser substituído. O pedagogo precisa ter espaço também em outras áreas do mercado de trabalho” (DVDDJ3, 26/06/06). Parece existir, nesta fala, certa preocupação com a imagem e o próprio campo de atuação do pedagogo, pretendendo, de certa forma, por meio da pesquisa, promover justiça frente à situação percebida pelas acadêmicas.

Salientamos a presença de discurso metacrítico apresentado pelas acadêmicas frente aos dilemas da pesquisa quando justificaram a exclusão de um tema de estudo para a sua pesquisa:

D: então, até nós tínhamos escolhido um outro tema, mas, assim, já tem tanto daquilo.

J: A gente já sabia a resposta.

D: É, a gente já sabia a resposta praticamente.

R: E qual seria o outro?

J: É educar é...

D: Educar é função dos pais ou da escola? Aí a gente disse assim, não.

J: A gente já sabe que as primeiras noções é o pai quem tem que dar em casa, e a escola vai completar isso” (F1DJ, 12/12/05).

Embora a resposta dada pelas acadêmicas tenha sido superficial, nessa idéia parece existir um entendimento da importância de escolherem, como pesquisadoras, um tema/problema que venha a trazer conhecimentos novos tanto para elas mesmas como para os outros. As acadêmicas colocaram-se como responsáveis por essa definição, comprometendo-se com o resultado da pesquisa.

Um outro discurso metacrítico aconteceu na exposição oral da pesquisa, quando as acadêmicas justificaram a relação do tema com sua atuação profissional: “o fato de conhecermos de uma forma ampla, mas pouco aprofundada as diferentes áreas de atuação do pedagogo fez-nos refletir sobre dedicar essa pesquisa a um tema até então pouco discutido. Este se refere à atuação do pedagogo, nos espaços sociais e múltiplos, especificamente nas empresas. A importância dessa pesquisa também se dá pelo nosso interesse, em fazer uma pós-graduação na área de recursos humanos e de salientar que os cursos de Pedagogia,

deveriam oferecer novas habilitações, para capacitar o pedagogo a atuar em diferentes espaços que não se restringem somente ao escolar” (DVDDJ3, 2606/06). Entendemos existir nessa fala o envolvimento das acadêmicas frente ao objeto investigado percebendo-se como responsáveis em buscar uma melhor compreensão e transformação na formação do pedagogo em geral.

Em outro momento, há um indicador de discurso metaprático das acadêmicas, frente aos dilemas na escolha do tema/problema: “a gente estava nessa função e nessa formação e não saía dessas duas palavras. Eu só pensava nisso e mexia nisso” (F1DJ, 15/02/06). Essa fala registra os dilemas presentes no desenvolvimento da pesquisa e o quanto uma palavra direciona ou não à investigação pretendida. Chegou o momento de definir entre função ou formação do pedagogo nas empresas, e as acadêmicas levaram um tempo de discussão e reflexão sobre que rumo tomar. Seguir um rumo e avançar era necessário e exigiu uma postura metaprática das acadêmicas. Esse processo aconteceu no momento de meta-reflexão quando as acadêmicas refletiram sobre sua própria capacidade de avançar na construção da problemática sentida por elas.

A inexperiência em pesquisa e a necessidade de consultar a literatura educacional à respeito, antes de definir a questão problema, fizeram-se presentes, também, em discursos narrativos práticos dessas acadêmicas. “Acho que a gente não tem tanto conhecimento nisso assim. Nunca fizemos uma pesquisa, precisamos ler mais. A curiosidade mesmo de qual é a função do pedagogo dentro da empresa que nos motiva a investigar essa temática” (F1DJ, 15/02/06). A angústia e o desafio de definir a questão problema foram registrados também por Daniela, em seu portfólio, por meio de discurso narrativo prático: “entretanto, em nosso 2º encontro com a professora, a mesma nos orientou falando da importância de primeiramente delimitarmos uma questão problema; tarefa que não foi fácil. Reunimo-nos, eu e a Juliana, e pensamos em várias questões que giravam em torno de nossa cabeça. As registramos e levamos à professora em nosso 3º encontro” (PD4, 06/07/06).

Como esta pesquisa foi feita em dupla, a relação afetiva e o comprometimento de ambas no seu planejamento e execução foi destacado pela acadêmica Juliana num discurso narrativo prático: “Por todos os motivos que nos fazem unir, eu e a Daniela decidimos realizar o TCC juntas e primeiramente havíamos decidido como tema pesquisar sobre se é dever dos pais ou da escola educar. Analisando bem o tema, concluímos que a resposta seria lógica e fácil de encontrar. Pensamos mais um pouco e a Daniela sugeriu o tema pedagogia empresarial, ou seja, o que um pedagogo faz dentro de uma empresa. Eu adorei o tema e

aceitei o tema para pesquisarmos” (PJ5, 04/04/06). Nesta fala, houve negociação de ambas as pesquisadoras na definição do tema-problema da pesquisa. Ao invés de duas pessoas envolvidas na pesquisa, orientanda e orientadora, houve nesse processo, mais uma participante, outra orientanda que auxiliou na ampliação do processo de reflexividade envolvido na pesquisa.

Analisando os dados das acadêmicas Ana Clara e Daniella, em vários momentos, elas utilizaram o discurso narrativo crítico no percurso da realização dessa primeira etapa da pesquisa. Já no início, frente aos dilemas da pesquisa, esse discurso fez-se presente no registro do portfólio da Ana Clara: “iniciamos nossa conversa expondo nosso receio em abordar o tema de forma muito crítica, não querendo ser uma pesquisa negativa e sim que contribuísse para qualificar o curso de Pedagogia [...]” (PA6, 02/03/06). Nesta fala parece existir um respeito com a figura do professor, com o curso de Pedagogia em si, direcionando a pesquisa para algo que efetivamente viesse a contribuir com a realidade a ser investigada, e não denegri-la. Essa preocupação pareceu ser algo intrigante para a acadêmica, pois, mais adiante, passado mais de um mês de atividade, ela retorna a destacar em seu portfólio: “temos esse tema como um assunto extremamente polêmico para nós, educadoras, e é de nosso desejo poder contribuir para o enriquecimento e correto posicionamento da classe perante o tema” (PA6, 08/04/06). E após mais uma semana, ela retorna a registrar outra vez em seu portfólio: “ao realizar esta pesquisa esperamos estabelecer uma relação qualitativa entre o curso, docente e alunos da Pedagogia, onde a reflexividade será o foco de todo o nosso trabalho. Desejamos atingir significativamente os profissionais da Pedagogia da FURB, levando-os à percepção de suas práticas, voltando-as ao desenvolvimento reflexivo como um todo. O resultado deverá reelaborar os vários conceitos existentes sobre a reflexividade e transpor-lhes a uma visão fundamentalmente elaborada e significativa para a sociedade” (PA6, 14/04/06). É importante destacar que essa acadêmica utilizou o portfólio como um instrumento para refletir acerca de sua pesquisa e, por meio desta reflexão, dar-lhe segurança para avançar. Reflexões essas nem sempre manifestadas em seu discurso oral nos encontros de orientação.

As falas da Daniella, manifestadas por meio de discursos narrativos críticos também mostram isso: “é isso que eu tava comentando com a Ana, a gente queria que fosse alguma coisa agradável, que não fosse uma coisa criticando, assim, sabe a gente queria que fosse um tema construtivo, um trabalho produzido pra produzir aspectos positivos, não para a gente

estar criticando o trabalho, que viesse a contribuir com a educação, com a sociedade” (F1AD, 02/03/06). Destacamos a seguir outra fala das acadêmicas que pode exemplificar isto:

“D: analisar aquilo que aconteceu e a partir dessa análise, fazer com que contribua com uma transformação ou que haja um, como é que eu posso dizer... não uma transformação, mas que haja uma construção daquilo que foi feito, né? Que aquilo seja algo significativo, que tenha uma... que faça uma mudança...”

A: é porque prática por prática todos fazem, né? Mas, a prática que tenha uma sustentação teórica... que tenha essa capacidade de analisar o pensamento e transformar” (F1AD, 02/03/06).

Destacamos estas falas para afirmar que a defesa dessa preocupação foi algo bilateral, manifestado com veemência pelas duas acadêmicas no processo, o que de certa forma, revela convergência nas suas intenções.

Houve indicadores de discurso narrativo crítico presentes nas falas e registros das acadêmicas em diferentes expressões chave e em diferentes momentos de reflexão. Além dos já apresentados, destacamos um discurso manifestado frente à relação do tema com a atuação profissional: “a proposta de professor reflexivo tem sido a idéia principal dos cursos de formação de professores dos últimos tempos, e também através dessa pesquisa, vamos aprofundar e aprimorar nossos conhecimentos acerca de professor reflexivo, pois somos professoras e pretendemos ser reflexivas. Então, a área de educação remete novas idéias que surgem de acordo com a idéia de atuar, como forma de ampliar e qualificar a educação. E professor reflexivo é uma dessas novas idéias. É uma nova abordagem que vem para contribuir, no sentido de qualificação e aperfeiçoamento, na formação do profissional. Possibilita ao profissional, através da reflexão, analisar a sua prática e suas implicações na sua atuação e que através da reflexão ele pode abranger não só um nível técnico, prático, mas crítico, emancipatório e que o professor pense, reflita e crie o seu próprio fazer, diante dessa idéia de professor reflexivo” (DVDAD4, 28/06/06). Neste discurso, supomos uma certa preocupação sobre o seu entendimento do que venha a ser professor reflexivo, buscando avançar de um mero modismo atual, para um aprofundamento acerca do tema.

O discurso narrativo crítico fez-se presente, também, frente ao desejo incessante e a necessidade de relacionar teoria e prática no processo de investigação: “realizaremos esta pesquisa voltada à análise do profissional universitário, onde focaremos sua reflexividade docente. É através deste que iremos transpor nossas indagações sobre tal processo, o qual ainda é interpretado de forma contraditória por muitos profissionais. Percebemos que a falta

de reflexão sobre a prática docente universitária acarreta em uma má formação dos profissionais, os quais consequentemente estão formando nossas crianças equivocadamente, sem o estabelecimento de processos reflexivos” (PA6, 08/04/06). Nesse discurso, registrado em seu portfólio, a acadêmica afirma sua preocupação com a qualidade da formação dos professores feita pela universidade, retificando a importância de seu papel na melhoria da educação.

Consideramos um registro da acadêmica Ana Clara feito em seu portfólio como exemplo de discurso narrativo metacrítico, quando ela, ao refletir sobre as orientações dadas pela orientadora compreende-se parte do processo e se responsabiliza pela sua ação. “Estou lembrando agora um pouco do que minha orientadora disse ontem. Ela disse que a pesquisa nasce de uma dúvida. Não se pesquisa um tema, e sim, um problema. Ninguém consegue responder perguntas confusas, retrucando com outras perguntas. Um bom projeto de pesquisa é aquele que tem questões claras, é aquele que tem uma boa pergunta. Problematizar é olhar criticamente a realidade, onde a suspeita, a dúvida, a curiosidade, a pergunta se tornam pontos de partida na busca de novo conhecimentos. É um olhar nosso sobre a realidade. A pergunta parte e depende de nosso olhar sobre aquilo que nos cerca” (PA6, 03/03/06). Neste discurso supomos que a acadêmica sentiu a necessidade de olhar para si, bem como olhar a realidade que a cerca buscando problematizá-la. O problema de pesquisa surge dessa relação entre sujeito e realidade e cabe a ela, como pesquisadora, defini-lo.

Um outro momento em que houve discurso narrativo metacrítico foi quando a acadêmica revelou que “como diz a minha amiga: nunca vi uma guria tão empolgada com o TCC (F2AD, 13/03/06).” Essa fala aconteceu num momento de meta-reflexão, quando a acadêmica olhando-se para si, manifestou seu desejo e empolgação com a pesquisa que vinha desenvolvendo, apontados, inclusive, por pessoas externas ao processo. O prazer pelo desconhecido, pelo novo, levou a acadêmica a se encontrar no processo de pesquisa, sentindo-se bem naquilo que estava fazendo, e podemos supor que realizará novas pesquisas à frente.

Caracterizamos numa fala da acadêmica, indicador de discurso narrativo metaprático quando ela salientou que “a Dani tem, eu acho, um pouco de receio. Fiz umas problemáticas, mas, eu pensei assim, a Dani não vai gostar e a Rita vai pensar o quê a Ana Clara tá querendo? Eu acho que vai ficar um pouco forte, mas, mesmo assim, eu anotei o que veio na cabeça, foi o que eu fui lendo e escrevendo. Fui tentando seguir por algum caminho, buscar alguma coisa, pois, na verdade, nossa problemática, fechadinha, ainda não temos” (F1AD,

02/03/06). Nessa fala parece que além de existir a compreensão da acadêmica de que é responsável pelo processo, ela precisa agir em prol dele, precisa definir a problemática da pesquisa, e para isso, no momento, o que conseguiu produzir foi isso. Registrar suas idéias e tentar seguir um caminho foram atitudes que provavelmente a aluna encontrou para avançar na definição do problema de pesquisa, atitudes estas necessárias e pertinentes ao momento de desenvolvimento da investigação.

Buscando relacionar as análises feitas até aqui e que correspondem à etapa da definição do tema/problema de cada trabalho orientado, sugerimos que o processo de reflexividade das acadêmicas envolveu a articulação de conhecimentos e valores. Conhecimentos esses provenientes da realidade empírica e da teoria. Valores que se voltaram àquilo que é desejável, bom e ideal na sua forma de compreender o objeto em estudo e que revelaram suas inclinações e preferências pessoais e profissionais.

Um melhor conhecimento da realidade foi fundamental para a definição do tema/problema pelas acadêmicas, entretanto houve a necessidade de trabalhar criticamente com elas de modo a promover seu questionamento reflexivo-crítico acerca da realidade. O grande desafio foi potencializar uma maneira para que as alunas descobrissem suas próprias interpretações de como se constituiu historicamente o seu contexto de investigação, bem como as implicações da dinâmica social sobre o mesmo. Fez-se necessário favorecer um diálogo mediante o qual fossem capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua interpretação e dar-lhes a oportunidade de se considerarem agentes potencialmente ativos e comprometidos em mudar as situações opressivas que poderiam reduzi-las a meras técnicas na compreensão de idéias e projetos alheios a seus interesses profissionais. Conforme Dewey (1953), a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação vivida (dúvida, conflito ou algum tipo de preocupação) em uma situação estável, coerente, harmoniosa. O pensamento se move neste caminho: do duvidoso/conflitivo ao estável.

Destacando os pressupostos do pensamento crítico, Giroux (1990) afirma que os aprendizes necessitam aprender a sair do seu próprio referencial e colocar em julgamento a legitimidade de um fato, conceito ou determinado tema, como também têm que aprender a perceber a essência do que estão pesquisando, envolvendo-se criticamente num sistema de relações que lhes dotam de significado. Além disto, há de se considerar a forma e o conteúdo das relações sociais que envolvem o objeto em estudo, coerente com a perspectiva ecológica. É importante que o acadêmico seja um sujeito ativo no ato de aprender, sendo capaz de examinar o conteúdo e a estrutura das relações que determinam as fronteiras de sua própria

aprendizagem, envolvendo-se no âmago de um tema e pensando criticamente, a fim de chegar às suas próprias interpretações. Portanto, para formular um problema de pesquisa faz-se necessário não só um conhecimento empírico, mas também teórico acerca do tema pelo pesquisador, em que por meio de análises preliminares vai definindo e delimitando sua questão de maneira clara, concisa, objetiva e realista.

O encantamento com o objeto de estudo também foi importante ao processo reflexivo das acadêmicas. Para Powell e López (1995) a reflexão tem dois componentes: o pensamento e o sentimento. Ambos estão interrelacionados de forma que o pensamento influencia na afetividade e vice-versa. Reflexões críticas emergem de experiências particulares, são raciocínios sobre pensamentos direcionados à realidade no qual estamos inseridos. Enquanto a cognição é um componente da reflexão, a metacognição está relacionada com a reflexão crítica. Um componente da reflexão crítica é a meta-afetividade, através da qual se gerencia e controla uma ação afetiva para as experiências. Assim, a aprendizagem é um processo ativo no qual (meta) cognição e (meta) afetividade estão intimamente relacionadas.

Pesquisar é seguir o desejo do novo, do inusitado de forma autêntica e genuína, pois é descoberta nossa.

Colocar o pesquisar sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição e sublimação de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente da razão (MARQUES, 2001, p. 92).

Dessa forma, a escolha do tema e definição do problema deve estar ancorada no interesse do pesquisador, ou seja, não pode ser algo imposto. Dos nossos saberes e experiências anteriores insuficientes e limitados nasce o desejo de conhecer mais e melhor. E este desejo pode ser promovido.

É condição para a pesquisa uma dúvida precisa e bem estruturada em um delimitado tema. Essa etapa da definição do problema é extremamente importante para o desenrolar da pesquisa. Laville e Dione (1999) não se intimidam ao afirmar que essa etapa, quando bem planejada, funciona como uma espécie de piloto automático da pesquisa. Este foi um processo angustiante para todas as acadêmicas investigadas, devido à falta de entendimento do que era exatamente um problema de pesquisa. Isto sinaliza pouca experiência, uma vez que a pesquisa continua sendo algo inexistente nos cursos de formação de professores e na educação básica de maneira geral. Em se tratando de um curso de formação inicial, percebemos que a pesquisa ainda não se configura como princípio formador assegurando a

oferta de atividades que propiciem o contato com a investigação, criando diferentes situações no qual a pesquisa se faça presente, contribuindo com a formação de um professor-pesquisador, que compreenda a sua importância e a utiliza como um instrumento orientador e avaliativo de sua prática docente. As falas das acadêmicas, infelizmente, remetem-nos a Charlot (2002), quando afirma que a pesquisa não entra (ou pouco entra) na sala de aula da universidade, apontando que os professores concluem seus cursos dizendo que a pesquisa não serve para eles e pensam que tudo isso é complicado, difícil, chato e, muitas vezes, mentira.

As acadêmicas tiveram que buscar, já no início de sua pesquisa, sustentação teórica frente às situações de incerteza e dúvidas que tinham acerca do objeto que iriam investigar, o que contribuiu com a promoção de sua reflexividade no processo. Para pesquisar foi preciso ter uma pergunta a ser respondida, e para fazer as perguntas adequadamente formuladas foi preciso compreender o que é pesquisa, como formular perguntas de pesquisa, e quais as respostas já existentes sobre o objeto a ser investigado. Isto exigiu a retomada do conhecimento acumulado acerca do objeto em estudo.

Alarcão (1996) já afirmava que o intuito de descobrir as respostas para as situações problemáticas, as quais podem ser solidificadas pelo processo de reflexividade, requer, antes de tudo, que se compreenda e se reorganize os saberes pertinentes, acrescentando que o novo saber só se produz e a reflexividade ocorre, se o sujeito possuir uma base de conhecimentos sobre os quais possa refletir. André (2006) também destaca que é na problematização da realidade que se originam as questões de pesquisa, e é a partir delas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados, o que requer aprendizado de observação e análise da realidade, com apoio em conceitos e referenciais.

Acreditamos que os dilemas enfrentados pelas acadêmicas na realização das suas pesquisas foram importantes ao seu processo de reflexividade. Eles provocaram discussões, argumentações, escolhas que requeriam necessariamente processos reflexivos mais complexos.

O desenvolvimento pessoal e profissional e certo encantamento com a investigação realizada também merece destaque no processo de reflexividade das acadêmicas. Segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que a justificam e das conseqüências a que conduz. Segundo o autor, a ação-reflexão implica, além de tudo,

intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas.

Merece destaque a parceria entre as acadêmicas que realizaram a pesquisa em duplas. Essa escolha favoreceu o compartilhamento de idéias, tendo a reflexão como prática social. Aconteceu um movimento reflexivo de ouvir e ter espírito aberto para rever as idéias. O fato de as acadêmicas terem um problema que as incomodava, colocavam-nas em uma situação de insegurança que favoreceu a busca pela partilha com a colega, expondo suas dúvidas, seus dilemas.

Os níveis de lógica reflexiva se fizeram presentes no discurso das acadêmicas, não de forma linear, mas num processo complexo, de idas e vindas constantes que envolveu um pensamento aberto, abrangente e flexível aceitando a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza do conhecimento. Sadalla (2007) também constatou em sua pesquisa que não há uma progressão de um nível para outro de reflexividade. O que ela percebeu, no entanto, foi que o processo foi se diferenciando dependendo da temática que ia sendo trabalhada, comprovando que os níveis não são excludentes ou unidirecionais. Conforme Morin (2004), refletir significa pensar, repensar, deixar descansar, imaginar sob diversos aspectos o problema, a idéia, olhar o seu próprio olhar olhando, refletir-se a si mesmo na reflexão. Desta forma é imprescindível alimentar o conhecimento com a reflexão e alimentar a reflexão com o conhecimento, associando-se permanentemente teoria e prática.

O portfólio delineou-se como uma estratégia rica e significativa na pesquisa, no qual as acadêmicas narraram, de forma reflexiva e pessoal, sua trajetória científica dando significado e sentido a sua aprendizagem e desenvolvimento. Foi um instrumento que possibilitou a mim, como orientadora, compreender o processo de construção do conhecimento das acadêmicas para além dos encontros de orientação e dos registros feitos no projeto e relatório de pesquisa. Conforme Sá-Cháves

na fase final de cada percurso formativo o portfólio, enquanto narrativa, mais ou menos longa, conta uma história de aprendizagem, pessoal e sempre única, que pode ser lida e, conseqüentemente avaliada, tendo como referência os objectivos e os conteúdos inscritos, desde o início, no respectivo programa de formação (2004, p. 11).

No portfólio, as acadêmicas utilizaram uma linguagem mais pessoal e, portanto, menos formal do que nos documentos que registraram suas pesquisas. Tendo como base os encontros de orientação, quando solicitadas a refletir acerca do objeto de sua pesquisa, as

alunas recorriam, antes de tudo, ao discurso de outras pessoas, dos autores que estavam lendo, em lugar de revelar seu próprio discurso enquanto expressão de um pensamento singular. No portfólio, ao contrário, as acadêmicas iam ensaiando suas próprias justificativas e análises da pesquisa, ampliando seu processo reflexivo por meio de meta-reflexões. Os quadros em apêndice dos discursos das acadêmicas, de uma maneira geral, sugerem isto.

Cabe destacar que houve, durante a trajetória científica, uma análise do portfólio feita por mim, durante o processo, de forma contínua e formativa, entendendo essa atitude como um princípio fundamental que caracteriza o próprio documento que defendemos. Conforme Sá-Cháves (2004), atingir os níveis mais complexos de reflexividade depende fortemente das condições e das ambiências formativas, mas, sobretudo, do diálogo que, ao longo do processo de aprendizagem e de elaboração do portfólio, se estabelece entre formando e formador:

é nas mensagens que escrevo nos pequenos textos reflexivos (que pouco a pouco vamos trocando), ou naquilo que digo mais genericamente, que confio como oportunidades criadoras de segurança, geradoras de entusiasmo, apaziguadoras das ansiedades e potenciadoras da esperança e da qualidade. Ou, dito de outro modo, como espaço comunicacional, quase íntimo, no qual, para além dos acertos conceituais em termos científicos, é a confiança interpessoal, que se estabelece e que, mutuamente, nos restabelece (SÁ-CHÁVES, 2004, p 14).

A preocupação política e social frente ao objeto investigado também contribuiu para o processo de reflexividade mais complexo das acadêmicas. Foi nessa expressão-chave que houve mais presença de discurso narrativo crítico. No movimento de compreender o fenômeno em estudo as acadêmicas contextualizavam sua problemática em uma abordagem mais ampla, coerente com uma visão ecológica de desenvolvimento. Ensiavam, em seus discursos, a compreensão de que o fenômeno estudado estava inserido e se desenvolvendo em diferentes sistemas ambientais, que são sempre dinâmicos e vivenciados concomitantemente. Compreendemos que a reflexão não pode ser entendida, simplesmente como um processo psicológico individual, pois implica na imersão do sujeito em seu mundo, mundo esse carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Ao buscar fazer uma síntese acerca do processo de reflexividade desenvolvido na definição do tema/problema dos diferentes trabalhos orientados, sentimos necessidade de mostrar quais dos níveis se fizeram mais presentes nos discursos das acadêmicas. Entretanto, sabemos que esta afirmação deveria estar baseada em análises quantitativas, e que neste caso

não foram realizadas. Ao se lançar mão, contudo, dos quadros de análise apresentados em apêndice, foi possível apontar a predominância de alguns tipos de discurso, mesmo sem ter sido realizada uma análise aligeirada da média ponderada dos níveis de lógica reflexiva. Com este destaque posto, é que passamos a tecer as considerações a seguir, presentes também em cada um dos subitens analisados posteriormente.

Em síntese, acreditamos que predominou o discurso narrativo-prático no processo de reflexividade das acadêmicas nessa etapa, de uma maneira geral. Destacamos um complexo processo de reflexividade crítica em algumas expressões chave, entretanto os discursos narrativos metacríticos e metapráticos quase não ocorreram. Provavelmente, isto aconteceu em função de as acadêmicas realizarem meta-reflexões apenas eventualmente. É nesse estágio que o sujeito reflexivo torna-se “cada vez mais consciente do seu próprio poder transformador, imprimindo novas intencionalidades às deliberações práxicas que exerce” (SÁ-CHAVES, 2002, 112). Assim, afirmamos que é nesse estágio que temos que investir mais enquanto orientadores de pesquisas e formadores de professores que queremos reflexivos.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Na categorização dos dados desta etapa da pesquisa, as falas e registros das acadêmicas ficaram em torno de quatro expressões-chave: escolha dos teóricos básicos que dariam sustentação à pesquisa; definição de termos necessários à pesquisa; ampliação de conhecimentos acerca do objeto em estudo e postura crítica frente à teoria selecionada.

Ao analisar os dados da acadêmica Jakeline referentes à etapa da fundamentação teórica da pesquisa, seu discurso narrativo prático se fez presente em várias idéias centrais da acadêmica. Entretanto, encontramos também alguns discursos narrativos críticos nas diferentes expressões-chave.

Os discursos narrativos críticos aconteceram frente à justificativa da escolha dos teóricos básicos da pesquisa manifestada pela aluna na apresentação oral do trabalho: “no referencial teórico, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, passamos a nos fundamentar em Vygotsky, porque segundo ele o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados, no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo

instruções das pessoas mais experientes de sua cultura. Aprendem a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural a que tem acesso [...]” (DVDJ1, 20/06/06). Nesta fala, além de mencionar quem foi o autor básico de sustentação teórica da pesquisa, a acadêmica justificou o porquê o selecionou e qual a essência de suas idéias que considera importantes serem destacadas e que se voltaram ao seu objeto de estudo. Consideramos ter ocorrido um discurso crítico pela consideração feita à teoria e pela clareza da relevância desta teoria ao seu objeto de pesquisa. Adiante, Jakeline justificou também que: “no que se refere ao referencial teórico da escola de tempo integral, passamos a nos fundamentar em Anísio Teixeira, pois, a escola de tempo integral chegou ao Brasil com as idéias de Anísio Teixeira. [...] Para ele, a escola pública para todos deve ser de tempo integral, para os professores e alunos, como a ‘escola parque’, por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde inspiraria os centros integrados de educação pública os CIEPS do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam, cuidando desde a higiene e saúde da criança até a sua preparação para a cidadania. Além de integral, pública, laica e obrigatória, ela deveria ser também municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade. Outro autor que também nos baseamos para fundamentar a escola de tempo integral foi Darcy Ribeiro. Ele tem uma grande participação nesse processo e ele tem uma relação muito estreita com os pensamentos de Anísio Teixeira. O próprio Darcy afirmou várias vezes que Anísio Teixeira foi o seu grande inspirador. Então, para Darcy Ribeiro a saída para reduzir a injustiça social era uma escola com, no mínimo, seis horas diárias de atividades e funções que fossem além do ensino e da aprendizagem. Ele imaginava um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas diárias orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes e principalmente um local para formar um cidadão crítico. Ele ainda coloca que há quem diga que estas coisas se aprendem em casa, é verdade, mas apenas numa minoria dos lares, os pais bem educados contribuem para a formação dos filhos” (DVDJ1, 20/06/06). Nessa fala, podemos supor que há o entendimento do porque tais autores foram utilizados, e o caracterizamos num nível crítico de reflexividade pela preocupação manifestada pela acadêmica em ser coerente com as idéias dos teóricos, demonstrando valores de respeito e consideração pelas suas lutas em defesa da escola de tempo integral no Brasil.

Outro indicador de discurso narrativo crítico se fez também presente quando a acadêmica demonstrou ampliar seu conhecimento acerca do objeto em estudo: “consigo agora já comprovar, pelo pouco que tenho lido, que a escola de tempo integral tem realmente muito a acrescentar para a melhoria não só da educação, mas, da sociedade como um todo, pois esta proposta vem a ser também uma grande ajuda para os pais que não têm onde deixar seus filhos enquanto estão trabalhando, e vêem, assim, nesta proposta, um lugar seguro onde seus filhos estão aprendendo algo mais para suas vidas. Mas, pelo que minha orientadora está me fazendo perceber, é verificar se este lugar, além de seguro, contribui para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças, o faz com qualidade pedagógica” (PJ1, 25/01/06). Neste registro feito no portfólio, a aluna buscou justificar a importância da escola de tempo integral, revelando que não basta simplesmente ser um bom lugar para “guardar” as crianças, mas um espaço rico de aprendizagens. Portanto, parece manifestar sua defesa e preocupação com a qualidade da educação. Num outro momento, a acadêmica teve também uma postura crítica frente à teoria quando falou que: “aquele jornal que tu pediste e que fala sobre a parte pedagógica, primeiro isso, primeiro aquilo. Eu fui ler o jornal de novo e ele não coloca nada de pedagógico. É aquilo mesmo de cuidado e eu acabei tirando fora, não sei se tu percebeste” (F2J, 15/02/06). Houve, aqui, um processo de reflexividade crítica da acadêmica ao perceber que nem toda produção escrita serve. Ao contrário, algumas vão em direção oposta aos nossos objetivos. Além disso, ficou evidenciada uma postura autônoma da acadêmica frente a sua própria pesquisa, excluindo do texto partes que consideravam não relevantes e incoerentes com seus pressupostos teóricos.

Cabe ressaltar que, na análise, percebemos também ter havido discurso narrativo meta-crítico da acadêmica quando ela manifestou sua ampliação do conhecimento, analisando sua própria trajetória acadêmica, o que aprendeu, o que não aprendeu, porque não aprendeu, compreendendo-se co-responsável no processo: “é eu já tinha feito isso aqui na FURB, durante o curso de Pedagogia, que a gente falava sobre Vygotsky, Piaget. Só eu acho que durante o curso é uma falha, tudo bem que eles dão do Freire, eles dão os livros para a gente ler, aí tem tal livro que é obrigada a ler, aquele da formação da mente. [...] Eles dão para a gente ler, mas se tu não pegares e, eu não consegui, não consigo assim dizer ahh, fulano defende isso, fulano defende aquilo. Então, eu acho que deveria de ser mais assim trabalhado. A gente deveria explorar mais nossa própria leitura. Aí eu lendo isso daí eu consegui, pelo menos, hoje, eu sei dizer em cima do que Vygotsky trabalha, né? Ele coloca do social, do convívio que a criança vai tendo [...]” (F2J, 25/01/06). Esta fala leva-nos,

também a supor de que as exigências da pesquisa (necessidade de aprofundamentos teóricos; re-elaboração de seu conhecimento e produção de texto) promoveram na acadêmica a construção de um sentido para o seu próprio texto e para as idéias do autor em estudo. Cabe destacar que essa dificuldade em relacionar os teóricos às tendências pedagógicas historicamente desenvolvidas na educação do Brasil é muito comum. Em minha pesquisa de mestrado, (RAUSCH, 1999), analisei o quanto, ainda, os professores afirmam alicerçar seus pressupostos na perspectiva libertadora, libertária, construtivista ou sociointeracionista sem saber o porquê. Muitos não conseguem relacionar as idéias centrais dos autores que afirmam se sustentar com suas concepções de mundo, sociedade, ser humano, educação.

Em outra fala há também, a presença de discurso narrativo metaprático da acadêmica quando ela manifestou para a orientadora a necessidade de reler uma obra, por entender que agora conseguirá entendê-la melhor frente ao novo conhecimento já adquirido por meio da pesquisa. “[...] Aquele teu livro dos Cieps, tens aqui? [...] Não, é que eu só queria ver se tinha mais, porque no início eu não tinha uma visão assim, agora já tenho outra” (F2J, 31/01/06). A releitura de obras também é um movimento importante e geralmente pouco realizado nos processos de formação de professores como recurso pedagógico. Destacamos, aqui, a atitude da acadêmica ao afirmar que agora ela gostaria de ler a obra novamente, na tentativa de produzir sentido ao que está fazendo, produzir, também, novo sentido ao que já leu, após outras leituras, discussões com colegas e orientadora. Isto nos remete ao desenvolvimento da própria produção do conhecimento, plena de idas e vindas, avanços e recuos de maneira complexa e contínua. Nesta fala supomos que ficou perceptível, pela própria acadêmica, sua ampliação de conhecimento acerca do tema, realizando uma meta-reflexão, atingindo o nível metaprático em seu processo de reflexão.

A dificuldade de entender os clássicos faz-nos supor a busca da acadêmica em aprofundar suas idéias em leituras de terceiros, autores comentadores. Isso é muito comum ao pesquisador iniciante. Ao ser questionada pela orientadora, a acadêmica justificou afirmando por meio de um discurso narrativo prático que “[...]o que eu consegui através do texto das duas, da Rego e da Oliveira, me fez compreender o que o Vygotsky dizia. [...] Eu peguei o texto dele, procurei, mas não consegui encontrar nada que eu pudesse colocar, que eu me situasse” (F2J, 31/01/06). Isso pode supor, de certa forma, pouco conhecimento a respeito da importância de se considerar os teóricos em qualquer pesquisa, e mais do que isso, esta atitude pode nos levar a inferir que, muitas vezes, o aluno busca a leitura comentada de autores que tratam de fontes originais, correndo o risco de ficar com apenas a

interpretação do comentador, por achar sua linguagem mais fácil e acessível, deixando de construir um sentido para o que o autor primeiro afirma.

A necessidade de definição de termos centrais utilizados na pesquisa, fundamentados e ser coerente com eles durante toda a produção provavelmente possibilitou à acadêmica um maior entendimento do objeto em estudo. Por meio de um discurso narrativo prático a acadêmica manifestou que:

“J: Aqui que eu peguei desse livro que fala sobre a educação em tempo integral e fala de educação integral. Tem diferença nisso, né?”

R: Tem.

J: Eu captei [...]” (F1J, 10/11/05).

Inicialmente, a aluna achava que “educação de tempo integral” e “educação integral” fossem a mesma coisa. Após leituras e necessidade de conceituar determinados termos na pesquisa, foi possível clarear melhor seu percurso de investigação. Esta questão é fundamental para nós, professores orientadores, pois, muitas vezes os alunos dizem que vão pesquisar determinado objeto e intencionam investigar outro, mas não conseguem precisá-lo. Daí a importância de, no início do processo de investigação, o orientador questionar profundamente seus orientandos, bem como orientá-los a se questionar, no intuito de abstrair o que realmente querem investigar, na tentativa de evitar caminhos não desejados.

É importante destacar que presenciamos, em alguns momentos, uma visão superficial da acadêmica frente às leituras feitas, aceitando passivamente o que estava escrito, desconsiderando qualquer necessidade de análise ou crítica. O discurso narrativo prático da acadêmica a seguir sugere isto: “eu achei tão legal, tão importante porque eu nunca escutei nada assim tão profundo sobre a educação, por isso que eu achei legal” (F2J, 15/02/06). Nesta fala, a aluna estava referindo-se aos discursos político-ideológico-partidários do Brizola e Darci Ribeiro (implementadores da escola de tempo integral no Brasil). Entra, aqui, a importância de o orientador discutir com as acadêmicas questões políticas e sociais que muitas vezes estão por trás das idéias destes autores, promovendo o pensamento crítico da aluna, oferecendo oportunidade de outras leituras, de autores que afirmem aspectos diferenciados.

Nas idéias centrais das acadêmicas Gabriela e Solange inferimos que elas apresentaram também dificuldade de compreender as idéias de autores clássicos como a acadêmica Jakeline, anteriormente analisada. O registro feito por Solange, em seu portfólio, por meio de um discurso narrativo prático, sugere isso: “sobre a aprendizagem e

desenvolvimento à luz de Vygotsky encontramos alguns livros e textos. Fomos orientadas no sentido de usar as obras do próprio Vygostky. As obras que mais dialogavam e que ficavam com uma linguagem mais clara para nós não eram exatamente as dele, mas de autores que escreveram sobre ele” (PS3, 04/07/07). Essa dificuldade sentida pelas acadêmicas foi auxiliada a partir das trocas de entendimento entre elas. “Só que mesmo assim, aí é obrigada a ler, mas meu Deus do céu, horrível, assim uma leitura chata, mas na hora que a gente começou a discutir foi clareando tudo aquilo que eu li” (F2SG, 13/03/06). Nesta última reflexão consideramos ter ocorrido uma meta-reflexão, por meio de um discurso narrativo metaprático. Além de perceberem a dificuldade de compreenderem as idéias do autor, provavelmente compreendiam que tinham que entendê-lo melhor e o diálogo, a troca de idéias foi uma alternativa prática para consegui-lo. Essa reflexão remete-nos, também, à importância do outro na constituição de sentidos. Podemos inferir que as acadêmicas compreendem que a consciência passa a ser um produto das relações e mediações homem e cultura, emergindo num processo contínuo e dinâmico (RAUSCH, 2002a). O “eu” sozinho não se torna consciente, pois a consciência é constituída na relação com os outros. Vygotsky (1998) ressaltou a importância das relações historicamente construídas e socialmente localizadas, afirmando que a formação da mente é social e contínua, sendo o desenvolvimento fundamentalmente, fruto de influências das experiências do indivíduo.

Outro registro que supõe o crescimento adquirido pela troca de conhecimentos na pesquisa foi encontrado no portfólio da Solange: “hoje nos encontramos para começar a desenvolver a fundamentação teórica conforme foi combinado na orientação com a professora Rita. Pegamos as bibliografias indicadas e primeiramente lemos os livros individualmente. Após a leitura, ficaram algumas dúvidas para nós duas e hoje, ao sentar para discutir as idéias e escrever a fundamentação teórica, essas dúvidas foram se dissipando. Foi uma experiência bem interessante, pois quanto mais discutíamos sobre o assunto exposto nos livros, mais claro ia ficando para nós. Em um dos momentos chegamos a ressaltar a importância do estudo coletivo. É através da discussão e da troca de idéias que enriquecemos o assunto em questão e vamos sistematizando os conteúdos já adquiridos” (PS3, 09/03/06). Nesse registro, supomos haver discurso metacrítico, realizado por meio de uma meta-reflexão, no qual a aluna vai analisando a caminhada incluindo-se no processo e avaliando-se. Destacou o estudo coletivo como algo fundamental ao seu desenvolvimento. Neste contexto “o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (PONTE, 1998, p. 10).

Cabe, aqui, destacar a importância do estudo coletivo também na realização de pesquisas, daí a relevância da constituição de grupos de pesquisa no desenvolvimento da ciência. Um trabalho individualizado, muitas vezes, dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de idéias.

A falta de literatura específica acerca do objeto de estudo também angustiou as acadêmicas em sua trajetória de pesquisa. Elas manifestaram essa angústia no seu portfólio por meio de discursos narrativos práticos: “outra dificuldade encontrada é que para ampliar nossa pesquisa ficou um pouco difícil, pois não existem muitos históricos, pesquisas e estudos sobre a proposta” (PG2, 28/05/06). “Encontramos muita dificuldade nas fontes de informação. Fizemos várias pesquisas na internet sobre a educação complementar e não encontramos nenhuma pesquisa, nenhum trabalho desenvolvido sobre o assunto. O único livro que encontramos que trata da educação complementar à escola foi o livro do CENPEC. Este livro nos auxiliou muito e nos esclareceu muitas coisas que ainda desconhecíamos da educação complementar” (PS3 04/07/06). Acreditamos que realmente se torna difícil pesquisar um objeto de estudo pouco investigado, principalmente para os iniciantes. Eles necessitam se respaldar em alguém para avançar com segurança. Entretanto, muitas vezes, não é que não existam publicações a respeito, mas os alunos desconhecem como chegar até elas. Afirmar que na internet não exista nenhuma publicação acerca da Educação Complementar pode supor uma busca superficial. Orientações acerca de como acessar o banco de dados dos principais periódicos *on line* na área da educação faz-se importante ao professor pesquisador.

Entretanto, após a análise do pouco material teórico encontrado, as alunas manifestaram sua satisfação pelo conhecimento novo adquirido no processo de revisão da literatura. “Quanto mais a gente foi aprofundando a nossa pesquisa, mais a gente foi gostando da idéia da educação complementar, porque indo mesmo a fundo, ao conhecimento, pesquisando, a gente viu como isso é rico pra educação das nossas crianças, pra enriquecer o ensino, a educação brasileira, mas a gente percebeu ainda muitas dificuldades, muita falta de apoio e também de desconhecimento” (DVDGS2, 26/06/06). Nesse momento, consideramos ter ocorrido uma meta-reflexão por meio de um discurso narrativo metaprático. A busca pelo aprofundamento teórico foi uma maneira que as alunas encontraram para avançar na compreensão do objeto em estudos apresentando aspectos positivos e negativos da proposta.

A autocrítica sobre a falta de conhecimento e necessidade de aprofundamento teórico foi destacada pelas próprias alunas:

“S: Já começamos só que...”

G: A gente achou um pouquinho pobre.

S: Estamos sentindo a necessidade de ler um pouquinho mais e de aprofundar um pouquinho mais. A gente quer que tu dê uma olhada e talvez alguma idéia de que parte... no que a gente pode enriquecer” (F2SG, 13/03/06).

Nesta reflexão, consideramos ter ocorrido uma meta-reflexão das acadêmicas representada por um discurso narrativo metaprático. Além de sentirem-se responsáveis pela sua pouca sustentação teórica, tinham consciência que precisavam agir em prol de uma mudança, de uma qualificação da sua própria produção, e buscaram auxílio da orientadora para fazê-lo. Supomos haver, nesta fala, a importância do papel do orientador na busca pela qualidade da pesquisa, necessitando ser co-partícipe do processo, criticando, elogiando, sugerindo, direcionando o trabalho das acadêmicas.

Além destes momentos de reflexividade apresentados por Gabriela e Solange destacados, cabe ressaltar que essa etapa da pesquisa foi permeada por discursos narrativos práticos e narrativos críticos. Estes últimos ocorreram principalmente, quando da necessidade de definir os termos centrais da pesquisa. Ao pensar sobre o termo “complementar” a acadêmica Solange destacou que: “na realidade, porque esse nome “complementar”? Tentamos entender isso. No início as ONGs começaram a funcionar como creche, depois com a necessidade social de atender crianças e jovens modificou-se a proposta. Então, começou com um caráter meramente assistencial e agora não deixa de ser assistencial, porque nós temos crianças lá que precisam dar um banho, dar comida, dar uma assistência individual” (F3GS, 08/05/06). Embora a aluna não mencione nesta fala, o grande desafio está exatamente em que ela não seja simplesmente assistencial, ou melhor, o binômio cuidar e educar deve ser compreendido como um processo integrado na educação, em qualquer instância, pois as duas ações estão profundamente imbricadas. Educar requer também propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da criança. Após novos estudos e discussões, na apresentação oral do trabalho, a aluna Gabriela mencionou que: “educação complementar, na minha visão é um complemento à escola, com atividades diferenciadas, com metodologia diferente da que tem na escola. Porque a gente sabe que a criança está ali, já quatro horas, sentada numa carteira, muitas vezes não tem essa diferenciação nas atividades e eu acho que isso só vem a contribuir, tem que ser diferente, o complemento de forma diferente, né?” (DVDGS2, 26/06/06). Inferimos que nestas falas há discursos

narrativos críticos em função das alunas deixarem transparecer certa defesa pela escola complementar, de maneira diferenciada da escola regular, preocupando-se com a aprendizagem das crianças.

Entendemos que outro discurso narrativo crítico está sugerido quando Solange buscou relacionar idéias em estudo à teoria vygotskyana: “aqui óh, a personalidade do indivíduo é formada na interação entre ele e o meio físico social em que vive. A comunidade, os colegas, pais, professores e outros agentes de socialização. Através da interação a criança e adolescente aprendem a assumir papéis, atitudes, daqueles com quem entra em contato. Então, isso daqui já é coerente com as idéias de Vygotsky” (F1SG, 02/03/06). Essa reflexão acerca da relação das idéias que vinham estudando com a teoria vygotskiana foi originada a partir de uma preocupação da acadêmica em não fazer uma miscelânea de autores em seu trabalho, pois algumas vezes, os autores apresentam pressupostos incompatíveis. Essa atitude, talvez, possa revelar certa preocupação com a fidelidade de seus pressupostos teóricos e epistemológicos na pesquisa.

Na expressão-chave “postura crítica das estudantes frente à teoria selecionada à pesquisa”, encontramos, também, alguns discursos narrativos críticos: “observando esse livro, a proposta não é assistencialista, mas é para as crianças e adolescentes mais pobres. [...] Porque a classe rica, depois da aula eles têm aula de inglês, eles têm natação. Eles têm isso, eles têm aquilo. E os pobres não têm acesso a isso” (F1SG, 02/03/06). A acadêmica Solange destaca ainda que “porque têm pessoas que são contra, não aceitam, não podem dar banho nas crianças, vocês não podem cortar as unhas das crianças, mas sobe lá no morro para ver. Não tem luz, não tem água.” (F1SG, 02/03/06). Nestas falas, as alunas sugerem certa indignação com as desigualdades sociais, justificando que na realidade atual brasileira, faz-se necessário dar assistência às crianças que freqüentam a Educação Complementar, fazendo-nos supor a necessidade de demonstrar-lhes que o problema vai além da educação escolar ou não escolar. É toda uma conjuntura sócio-política-econômica que precisa ser considerada e revista em nosso país.

Supomos outro discurso narrativo crítico, ocorrido na apresentação oral da pesquisa, quando a aluna destacou que “a aprendizagem, ela inclui as relações do meio em que o indivíduo vive, e dependerá das opções e dos estímulos existentes nesse meio. Então, quanto mais estímulos o indivíduo obtiver no seu grupo social, mais chances de aprendizagem ele terá. Aqui, a gente não quer dizer que, quem não tem tantos estímulos, não vai aprender, não vai se desenvolver. Mas, claro que quanto mais estímulos, quanto mais estimulador for o

ambiente, mais chance a criança vai ter de se desenvolver e de aprender de forma significativa” (DVDGS2, 26/06/06). Nesta fala inferimos existir, nas idéias da aluna, indicadores de sustentação teórica, manifestando que a aprendizagem não é um processo inato, mas construído na relação com o meio em que a criança está inserida. Na idéia de ambiente estimulador infere-se que a acadêmica tenha considerado, também, o outro e a importância das trocas sociais para a constituição do sujeito.

Destacamos que em alguns momentos ocorreram discursos descritivos simples. Como exemplo: “Primeiro a gente deu um apanhado geral sobre a aprendizagem e desenvolvimento tudo na ótica do Vygotsky, né? E depois a aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar” (F2SG, 13/0306). Em determinados momentos as acadêmicas se pautaram em descrever o que fizeram, destacando lugares, tempos, pessoas envolvidas no processo. Cabe destacar que compreendemos ser esses discursos importantes e fundamentais ao processo de reflexão.

Analisando as idéias centrais das alunas Daniela e Juliana que se referem à fundamentação teórica, constatamos que na expressão-chave escolha dos teóricos básicos que dão suporte à pesquisa, em vários momentos elas se utilizaram do discurso descritivo simples em suas falas e registros. “No segundo encontro Rita nos sugeriu mais duas literaturas: *Pedagogia: Ciência da Educação* de Selma Pimenta, e *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas do Libâneo*. Esta última obra já tínhamos em mãos por ser do mesmo autor da primeira obra sugerida por ela” (PD4, 15/02/06). Supomos que isto pode ter ocorrido em função de estas acadêmicas escolheram uma temática que fugia, de certa forma, do seu campo de estudos e leituras, pois investigaram a atuação do pedagogo na empresa. Sua formação inicial voltou-se, basicamente, a estudar o papel do pedagogo na escola. Elas apontaram que desconheciam obras que se voltava à temática, as quais foram sugeridas pela orientadora.

Há discursos narrativos práticos e críticos nesta expressão-chave, também. Estes aconteceram a partir de uma dúvida da acadêmica quanto à diferença dos termos “teóricos” e “autores” na pesquisa e pela preocupação de não estar se fundamentando em teóricos considerados clássicos por ela na educação:

“J: Rita, eu tenho uma pergunta: nós vamos trabalhar só com autores e não vamos trabalhar com teóricos? Porque eu ouvi dizer assim, aqui das meninas que estão fazendo, que a professora disse que vocês não estão fundamentando o teórico, e a gente nem tem nenhum

teórico. Não tem nada a ver? É porque delas é outra pesquisa? Nós não vamos trabalhar com fundamentos de teóricos, só dos autores como Libâneo, da Pimenta?

R: Qual a diferença pra ti de teóricos e autores? Não estou entendendo. Qual a distinção que tu fazes quando falas que nós não estamos usando teóricos, nós estamos usando autores. O que você quer dizer com isso?

J: Não, é porque eu achei que teóricos seriam aqueles tipo Vygotsky, Piaget, entende? E nós estamos trabalhando com dois autores que não são tão... Eu na minha concepção não são conhecidos quanto esses teóricos que eu citei, Piaget, Vygotsky, entende? Não sei... isso não tem nada a ver ou é coisa que eu coloquei na cabeça?" (F2DJ, 20/03/06).

Neste discurso, as acadêmicas não souberam expressar claramente a diferença entre autores e teóricos, e deram a entender que teóricos, dos seus pontos de vista, são aqueles que produziram uma teoria relevante ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e que são bem conhecidos na área da educação de uma maneira geral e autores seriam os outros, menos relevantes, cujas pesquisas não repercutiram significativamente na educação e, portanto, não foram estudados em seu curso de formação inicial. Porém, consideramos haver discurso narrativo crítico por entendermos que por detrás desta fala possa existir certa preocupação com a relevância da teoria selecionada e mais do que isso, com a coerência dos teóricos utilizados à visão de mundo, sociedade, ser humano e educação que defendem.

Na definição dos termos centrais da pesquisa, as alunas, além do discurso narrativo prático, utilizaram-se também do discurso narrativo crítico para manifestar suas reflexões: "Educação é objeto de estudo da pedagogia. Pedagogia é o campo do conhecimento, que tem como campo de estudo, segundo Libâneo, as práticas educativas que acontecem no meio social. O formado em Pedagogia é o pedagogo, ou seja, o profissional que atua na prática educativa em várias manifestações e modalidades, mediando a construção de saberes, apropriando conhecimentos à formação humana. Para compreender a Pedagogia, é necessário entender o conceito de educação e para isso recorreremos às palavras de Libâneo. Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações que intervêm no desenvolvimento de indivíduos e grupos, na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre os grupos e classes sociais, visando à formação humana" (DVDDJ3, 26/06/06). Nesta definição, as acadêmicas buscaram justificar o papel do pedagogo para além da docência, apresentando sustentação teórica em seu discurso. Acreditamos que elas reelaboraram seus conhecimentos a partir das leituras feitas na pesquisa, preocupando-se em considerar, na apresentação oral do trabalho, a teoria que

envolveu seu objeto de estudo. Inferimos acontecer um discurso crítico pela importância dada à teoria, pela relação que fizeram com seus conhecimentos prévios, avançando em seus conhecimentos científicos.

Supomos, também, haver discurso narrativo metacrítico quando a estudante reconheceu que precisava rever um conceito não claro para si, ainda. “Precisamos rever nossa idéia acerca de treinamento, pois é preciso ultrapassar o treinar. Precisamos falar da formação dos funcionários, ou seja, desenvolvimento das aprendizagens” (PJ5, 25/05/06). Discurso esse manifestado pela acadêmica por meio da meta-reflexão feita em seu portfólio reflexivo. Neste registro, a aluna faz uma crítica a si mesma, na tentativa de conscientizar-se o quanto a idéia de treinamento está presente ainda nas empresas, na educação de uma maneira geral e em si mesma. Nesse sentido, é importante pontuar que, conforme já publicado em um artigo, (RAUSCH, 2002b), por muito tempo, a formação contentava-se em “reciclar” o profissional, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo desconectado do velho e oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais. Mais tarde, coerente com o momento histórico por qual passava a concepção de educação, contentou-se em “treinar” o profissional tendo como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades mecânicas. Ao profissional era atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas, técnicas de trabalho. Ultrapassando concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de formação, delineia-se com o tempo outro tipo de formação; “formação permanente” (FREIRE, 1982) e ou “formação contínua” (NÓVOA, 1992). Estes dois termos podem ser considerados similares, pois pontuam como eixo central a pesquisa, valorizam o conhecimento do profissional, e em um processo interativo/reflexivo, buscam contribuir para uma reflexão do próprio fazer.

Tal formação é coerente com o movimento social de direitos humanos, buscando como sugeriu Paulo Freire (1982), a ultrapassar a visão fragmentada da realidade, levando as pessoas a superar o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, tornando-se cidadãos, avançando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, buscando uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade. Essa idéia corresponde também à formação que se busca, hoje, nas escolas, e especialmente na formação de professores, para além de uma formação tecnicista, defende-se a formação numa perspectiva autônoma, emancipatória.

Na expressão-chave “ampliação de conhecimentos” as acadêmicas manifestaram níveis de lógica reflexiva mais complexos na maioria dos discursos selecionados. Os discursos narrativos críticos se manifestaram na defesa do papel do pedagogo como um educador social, na tentativa de superar uma visão reducionista deste profissional como apenas um docente da educação formal, para um profissional que pode atuar em espaços múltiplos. Exemplo disso é o discurso a seguir:

“D: A gente achou esse livro interessante assim, sabe, deveria ter lido ele logo nos primeiros semestres do curso, por que fala o que é Pedagogia. O que é um pedagogo...Tem coisas assim que a gente...”

J: Durante o curso todo, a gente não ouviu falar e quando leu o livro caiu a ficha” (F1DJ, 15/02/06).

A acadêmica faz uma crítica, de certa forma, ao seu curso de formação, por não ter possibilitado leituras que considerava importante. Acreditamos ter ocorrido discurso narrativo crítico por ela ter manifestado ampliar seu conhecimento após a leitura indicada. Cabe, destacar, porém, que no início do curso, os acadêmicos não têm o mesmo entendimento do final e a acadêmica não afirmou compreender que o conhecimento vai se construindo na relação que se vai estabelecendo com os textos, as aulas, as parcerias, as dificuldades, as orientações. Nem tampouco que a relevância da obra se deu pela escolha de sua temática particular de pesquisa, tendo o objeto direcionado seu desejo.

Inferimos haver discurso narrativo metacrítico quando as estudantes voltaram um olhar maior para si. Exemplo disso foi o registro feito pela Daniela em seu portfólio: “após o término da pesquisa percebi que expandi meus conhecimentos referentes ao tema escolhido. Pude descobrir que há espaço para o pedagogo atuar na empresa e também pude conhecer as principais funções que os pedagogos executam dentro da mesma, bem como saber sobre a formação desses profissionais” (PD4, 07/07/06). Neste discurso, percebemos que a acadêmica olhou para a ampliação de seus conhecimentos, manifestando as descobertas conquistadas por meio da pesquisa.

Um discurso narrativo metaprático pode ser inferido numa discussão acerca da necessidade de se conhecer a viabilidade da pesquisa, conhecendo outras realidades educacionais que praticam a proposta investigada. “[...] Nós, no computador, discutimos. Nós temos que entrar em contato com a UNERJ pra ver como é que funciona aquele curso lá de espaços múltiplos, senão, a gente não pode defender o nosso TCC [...]” (F4DJ, 01/06/06). As alunas manifestaram ter uma série de dúvidas acerca da possibilidade de formação do

pedagogo em espaços múltiplos, em nível superior, em função da legislação atual vigente. Entretanto, sabendo que existia, na região, um Centro Universitário que oferecia tal habilitação, ficaram curiosas em conhecer como funciona e entraram em contato com tal instituição. Afirmaram: como defender o papel do pedagogo na empresa se não existe legalmente tal profissão? Estavam, provavelmente, angustiadas com a viabilidade do seu objeto de estudo, e esta angústia fez com que agissem, em tempo, em prol de uma solução para o problema encontrado.

Na expressão-chave “postura crítica”, supomos ter havido discurso narrativo crítico quando as acadêmicas salientaram a importância da formação contínua de qualquer profissional, independente de sua função. “Considerando-se as mudanças que estão ocorrendo em consequência da globalização, faz-se necessário que as empresas repensem sobre a organização dos seus sistemas produtivos. Isto requer que as empresas invistam na qualificação dos seus funcionários através da educação e do desenvolvimento profissional dos mesmos” (DVDDJ3, 26/06/06). Parece perpassar, neste discurso, a preocupação com uma formação que possibilite a educação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Acreditamos haver, também, discurso narrativo metacrítico nessa expressão-chave. Vejamos recortes das idéias centrais a seguir: “e onde que a gente fica nessa história toda? Não, porque a lei diz uma coisa, a gente está se baseando em Libâneo. Eu, na minha opinião, ainda acho que eu concordo em partes com o Libâneo e partes com a lei” (F4DJ, 01/06/06). Esta fala sinaliza certa autonomia da acadêmica frente à construção do seu próprio conhecimento que se dá a partir da afirmação ou negação das idéias de outros. Cada sujeito constrói seu próprio conhecimento a partir do cabedal de conhecimentos, experiências, valores que possui, mas sempre na relação com outros. “Ter um posicionamento e defender minha opinião de forma fundada foi um grande avanço conquistado através da conclusão do TCC” (PJ5, 27/06/06). Parece, neste registro, que o TCC contribuiu para que acadêmica percebesse a importância dela avançar do senso comum para um conhecimento científico, respaldando-se na teoria em suas argumentações. “Com a questão definida passamos a escrever o referencial teórico da pesquisa. Para isso, foram vários os encontros entre eu e a Juliana, várias leituras, discussões, enfrentamentos, nos quais refletíamos sobre o que escrevíamos e levávamos para a professora analisar. A mesma fazia correções quanto à gramática, à metodologia e nos alertava sobre a própria falta de criticidade nossa frente às leituras feitas” (PD4, 06/07/07). Neste registro, há uma aceitação da crítica feita pela

orientadora acerca de seus posicionamentos pouco críticos frente à teoria. Considerar e aceitar isto em seu portfólio pode revelar, de certa forma, uma postura de abertura ao novo.

As alunas Ana Clara e Daniella, na “escolha dos teóricos básicos”, utilizaram-se, em sua maioria, do discurso narrativo prático para expressar essa atividade. Porém, inferimos haver discurso narrativo crítico das acadêmicas quando elas reforçaram a necessidade da teoria ao processo reflexivo:

“A: Schön, Alarcão [...]. São dois que a gente conhece bem, e a gente já trabalhou bastante.

D: e a Selma Garrido Pimenta?

R: na realidade ela faz uma crítica a essa questão.

D: eu tava lendo aqui sobre, realmente ela não... o conceito de professor reflexivo pra ela, ela faz uma crítica, com relação a isso, não aceitou de forma muito bem, mas, com o passar do tempo ela tava comentando que os professores estão tendo uma nova visão do que é professor reflexivo.

R: porque a Selma diz que como está acontecendo aqui no Brasil, se tem idéia que professor reflexivo é aquele que pensa, simplesmente pensa.

D: sim.

R: todo mundo pensa, quem é que não pensa? Entretanto, não é um simples pensar.

D: é um pensar fundamentado” (F1AD, 02/03/06).

Esse diálogo com a orientadora parece ter promovido a reflexão sobre o que venha a ser professor reflexivo. Ao final, na apresentação oral do trabalho, ao referenciar os teóricos básicos utilizados na pesquisa pareceu-nos existir um discurso narrativo crítico: “bom, para a fundamentação de nossa pesquisa, utilizamos os teóricos Donald Schön e Isabel Alarcão. Donald Schön, ele contribuiu para uma visão direcionada à formação profissional, tendo a reflexão como um processo contribuidor à transformação e qualificação da ação, através de níveis de reflexão, conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. [...] Outra teórica, já mencionada, que utilizamos para a fundamentação de nossa pesquisa, Isabel Alarcão, que também realizou estudos sobre o processo reflexivo de acordo com Schön. Isabel Alarcão, ela considera que a prática deve ser sempre seguida de uma análise reflexiva, que tem como objetivo desenvolver autonomia, liberdade, criatividade, diante de práticas inovadoras que proporcionem condições de reflexividade coletiva” (DVDAD4, 28/06/06). Supomos haver, nesta fala, a tentativa de justificar o porquê cada teórico mencionado foi importante à pesquisa e em que as acadêmicas respaldaram-se neles. Ao apresentar o porquê de tais escolhas, as acadêmicas

manifestam seus interesses e valores, e por isso o caracterizamos como discurso narrativo crítico. Na síntese feita na apresentação oral, as alunas souberam recortar das idéias dos autores aquilo que era mais relevante a sua pesquisa: de Schön (1987) como um dos maiores críticos do modelo tecnicista, apontando os limites de uma formação voltada para a reprodução, e a necessidade de uma formação que capacite o profissional a refletir criticamente sobre as suas ações. Destacaram, ainda a “praxiologia para a reflexão” defendida por este autor: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação”. De Isabel Alarcão, a necessidade da análise reflexiva da prática, objetivando desenvolver autonomia, liberdade e criatividade na atuação docente e, desta forma, promover práticas inovadoras coletivas. Na perspectiva da reflexividade como um processo coletivo, Alarcão (2001) apresenta contribuição fundamental ao defender a idéia de escola reflexiva, salientando que o professor reflexivo não basta para provocar as mudanças necessárias ao processo educacional.

Na definição de termos, podemos apontar a existência de discursos narrativos críticos das acadêmicas quando na apresentação oral do trabalho foram questionadas pela orientadora para que apresentassem, naquele momento, suas definições acerca de professor reflexivo. A aluna Ana Clara respondeu que: “bom, pra mim, professor reflexivo, é aquele que sabe elaborar o seu pensamento, né? Através de uma análise, de uma forma crítica, reflexiva e que ele possa contribuir com esse pensamento, não só no crescimento, mas no crescimento profissional, que ele consiga passar isso na sua prática, como uma forma de qualificação, aperfeiçoamento, né? É muito bom pra formação do professor e o desenvolvimento da sua prática, né?” (DVDAD4, 27/06/06). Embora de maneira um tanto truncada, nesta fala parece existir o entendimento de professor reflexivo como aquele que sabe relacionar teoria-prática na sua atuação docente. A acadêmica Daniella respondeu que: “eu acredito que o professor reflexivo, ele seja aquele que está sempre buscando novos conceitos, está pesquisando também, ele está em constante reformulação da sua prática, em constante busca da sua prática, para não ficar numa mesmice, pra sempre estar procurando elaborar coisas novas, trazer teóricos novos e nunca se fechar num determinado conceito, numa determinada forma de ensinar, mas sempre estar reformulando e sempre estar tentando entender o seu aluno,

sempre estar aberto a novas idéias, aos novos conceitos que aparecem” (DVDAD4, 27/06/06). Para Daniella, parece ser menos difícil argumentar acerca da definição de professor reflexivo destacando a pesquisa, a flexibilidade, a incerteza, a formação contínua e a inovação como atributos essenciais ao profissional da educação. Classificamos os discursos de ambas como narrativos críticos por supormos haver uma preocupação com a relação teórica-prática do profissional da educação, compreendendo os professores como sujeitos ativos e autônomos no processo pedagógico. Como já mencionamos, para Sadalla (2006) a reflexividade é constituída pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Portanto, refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar na teoria os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomando-se consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e ressignificando-o constantemente.

Na expressão-chave “ampliação de conhecimentos” a manifestação de várias idéias centrais das acadêmicas, por meio de discursos narrativos críticos, remetem-nos as reflexões feitas no parágrafo anterior. Pareceu-nos que, nessa etapa, houve uma tentativa de compreensão das idéias dos autores escolhidos, em que as acadêmicas reelaboraram seus próprios entendimentos relacionando-os a uma visão mais ampla do objeto em estudo. Recortamos alguns discursos que sugerem isso: “a partir do momento que o professor reflete sobre suas ações, pensando sobre suas atitudes, constrói o conhecimento, a partir do pensamento sobre sua prática. Então não é assim a questão do simples pensar, mas do refletir, né? A partir de atitudes para transformação da prática” (F2AD, 13/03/06). “Assim óhh professora, na obra, em vários momentos, Schön comenta com relação aos cursos de formação, com relação a qualificação deles, que segundo ele está voltada muito à questão prática e ou teórica, mas pouco reflexiva e assim essa questão do ensino assim cartesiano não dá mais conta do que se quer (F3AD, 23/03/06)”; “De acordo com Schön, professor reflexivo é aquele que reflete a prática como forma de reconstruí-la e modificá-la a partir de um pensamento crítico e teorizado no caso” (F3AD, 27/04/06); “Então a Isabel Alarcão, ela traz o processo reflexivo relacionado à teoria e à prática. É necessário que a prática sempre esteja relacionada à teoria que a embasa, para que se torne um trabalho de qualidade e ambas, prática e teoria, devem ser significativas, tanto para o aluno, quanto para o professor. Diante desse processo, dessa proposta, do professor reflexivo, Isabel Alarcão também traz a escola reflexiva, como algo ideal, pois as escolas ainda são vistas como locais ultrapassados, onde

seus espaços são mantidos de forma tradicionalista, reduzindo um ensino reflexivo [...]” (DVDAD4, 28/06/06). Em todos os discursos destacados neste parágrafo, supomos que as acadêmicas interpretaram as idéias dos autores selecionados de maneira coerente com o que vêm lendo, ressaltando que a reflexividade não é um simples pensar, mas um refletir crítico, teorizado. Pareceu-nos existir, nestes discursos, o entendimento de que a reflexividade captura e orienta a ação no contexto pedagógico.

Na expressão-chave “postura crítica”, percebemos um processo de reflexividade mais complexo em que predominou discursos narrativos críticos. Um deles foi manifestado quando a acadêmica Daniella fez uma crítica à atuação da universidade de maneira geral: “e como a gente coloca ali na questão, a universidade ela realmente não enfoca essa questão da reflexividade, mas mais essa questão mais científica, mais técnica, mais teórica, mais prática, mas não há essa reflexão que é necessária para manter o equilíbrio entre a teoria e a prática” (F2AD, 13/03/06). Por meio desta crítica, a aluna manifestou a necessidade de a própria universidade, ainda, ultrapassar a idéia de professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação, descuidava de uma formação mais ampla que mobilizasse o professor à reflexividade. Podemos supor, portanto, que essa forma de pensar, prevalecendo durante todo o século passado, ainda predomina. Inferimos, também, haver discurso narrativo metacrítico na fala: “professora, eu achei nesse livro ali é... esse dizer aqui... descobre o sentido da profissão e descobre-te a ti mesmo como professor e descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno. Quer dizer, o próprio, a gente pede pro aluno refletir, mas a gente esquece que a gente também tem que aprender a refletir. Então, a gente tem que aprender a ser professor, que é o ato de refletir e aprender a ser aluno que é o ato de aprender concomitantemente [...]” (F2AD, 13/03/06). Nesta meta-reflexão supomos que há um entendimento de que é necessária uma implicação e compromisso com a busca enquanto profissional da educação, afirmando que, como professora, precisa aprender a refletir.

Na etapa da fundamentação teórica da pesquisa constatamos, nas falas e registros das acadêmicas investigadas, um processo de reflexividade mais complexo, no qual encontramos em alguns momentos níveis metacríticos e metapráticos de lógica reflexiva, bem como a realização de meta-reflexões. Ressaltamos, com isso, a importância da teoria na formação inicial de professores e ao processo de reflexividade dos educandos e a pesquisa como uma atividade intelectual que contribui com a indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesta etapa, em que as acadêmicas se debruçaram sobre a teoria, supomos haver um processo de reflexividade mais crítico, predominando o discurso narrativo crítico e, em alguns momentos, também o metacrítico e metaprático. Isto corrobora com a afirmação de Schön: “a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (1987, p.37), pois por meio desse processo, podem surgir níveis de reflexividade mais complexos.

Conforme André (2006) na pesquisa é preciso empreender o garimpo teórico, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises, fugindo das conclusões apressadas e superficiais, ampliando o processo de refletir a própria teoria em estudo. Sem teoria não há reflexão, não há emancipação. Marques (2001, p. 103) também destaca que esse processo torna-se um aprofundamento da experiência e da organização/sistematização do saber operando-se rupturas que abram perspectivas novas a partir de novos instrumentos conceituais e operativos. Cada nível de conhecimento é necessário e útil em determinado momento, mas não pode encerrar-se em si mesmo; necessita ampliar-se para níveis mais profundos e abrangentes.

Desta forma, entendemos que de pouco adianta mantermos na formação de professores um conteúdo reduzido ao mero exercício de uma reflexão sobre os saberes e fazeres profissionais, de caráter tácito, pessoal. Precisamos entrecruzar esses saberes e fazeres do professor à teoria, pois ela funciona como um impulso provocador de novas percepções a serem exploradas e expandidas. Conforme já mencionado, Saviani (2007) alerta para a necessidade de superarmos a oposição entre teoria e prática na educação, e principalmente na Pedagogia, afirmando que sem teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Pimenta (2000) destaca, também, que o saber docente não é formado apenas da prática; é também nutrido pelas teorias da educação. Porém, o acesso à teorização da prática só é possível por um processo de reorganização interpretativa do fazer, à luz de outras interpretações a respeito da realidade. Dessa forma, podemos concordar que a teoria tem importância fundamental na formação do professor, pois promove nos acadêmicos a reflexão acerca de diferentes pontos de vista, oferecendo perspectivas de análise para que eles possam compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como

profissionais da educação. E a pesquisa é uma alternativa de os acadêmicos buscarem uma teoria contextualizada, significativa às necessidades do momento.

Defendemos, portanto, que a discussão sobre a indissociabilidade teoria-prática deve fazer parte da proposta curricular de todo processo de formação docente. As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. Desse modo, assim como Esteban e Zaccur (apud FERRAZ, 2000, p. 63), reconhecemos que “a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas. [...] A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria”. Acreditamos que a atividade de TCC, da forma como foi realizada com as acadêmicas, nesta pesquisa, contribuiu com o entendimento da importância da relação teoria-prática em qualquer atividade acadêmica e profissional que venham a desempenhar e, para nós, pesquisadoras, a importância da teoria para a promoção do processo de reflexividade das acadêmicas.

A dificuldade de entender os clássicos fez algumas dessas acadêmicas aprofundarem suas idéias em leituras de comentadores de autores. Isso pode supor, de certa forma, uma atitude de pouca prática de leitura das acadêmicas e de pouco conhecimento a respeito da importância de se considerar os clássicos em qualquer pesquisa. Estavam em fase de conclusão do ensino superior, e questionamos se tiveram oportunidades de realizar leituras complexas, aprofundadas e científicas em seu curso de graduação. Elas afirmaram que foram induzidas a ler algumas obras, mas que foram muito pouco exploradas pelos professores e por elas mesmas. A leitura é um instrumento cultural imprescindível no fazer pesquisa, mas, não de forma mecânica, pois não basta ler tomando conhecimento do que foi lido. E, sim, elaborar o que se leu, imprimindo uma interpretação própria. Esse processo exige uma leitura sistemática que envolve a argumentação, contra-argumentação, questionamento, reconstrução. Portanto, a compreensão de leituras não se reduz à cópia e transcrição do que foi lido, mas a um diálogo com elas, tornando as palavras alheias como suas e re-escrevendo as leituras conforme a sua interpretação.

Cabe destacar que, após algum tempo, pela insistência da orientadora da necessidade de ir à fonte primária, as alunas afirmaram ter compreendido melhor as idéias do autor fazendo, inclusive, críticas ao seu curso de graduação e a si mesmas. Algumas acadêmicas manifestaram a importância de realizarem a pesquisa em duplas, justificando que uma foi auxiliando à outra no entendimento da teoria.

Conforme Giroux (1990), a falta de atenção à teoria social crítica nos programas de formação privou os futuros professores de um referencial teórico necessário para compreender, avaliar e afirmar os significados do que os acadêmicos constroem socialmente sobre eles mesmos e a escola. Segundo o autor, o elemento central de toda política e pedagogia pensadas para uma cidadania crítica deve ser a necessidade de reconstruir uma linguagem visionária e uma filosofia pública que coloquem a igualdade, a liberdade e a vida humana no centro dos conceitos de democracia e cidadania. Os professores, como quaisquer outros profissionais, necessitam de quadros referenciais próprios, construídos para fundamentar e justificar de forma tanto quanto possível consistente e econômica as suas práticas (PONTE, 1994). O contato com outros quadros de referência, proporcionado por incursões, pelos mais diversos domínios, proporciona um maior leque de escolhas e estimula o surgimento de inquietações, criando condições para uma mudança autônoma de valores e concepções educativas que conduzam a novas práticas. Na pesquisa, foi preciso que as acadêmicas conversassem com os teóricos, como, também, foi preciso selecionar a comunidade argumentativa com quem dialogaram, coerente com o objeto de estudo. Frente a isso é importante entender que

Não é o pesquisador mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias, nem o árbitro da partida de futebol. O tema o chama às falas por primeiro. Não pode deixar de conversar consigo mesmo. Queira ou não, estará a todo momento palpitando: pelo que é e pelo que pensa, pelo que aprendeu na e da vida, pelo que já conhece do tema e, sobretudo, por seu interesse em dele mais e melhor aprender, por seu compromisso social de assumir como seu o texto que vai produzir (MARQUES, 2001, p. 99).

Cabe ressaltar que, embora tenham se utilizado do nível crítico em vários momentos de sua reflexividade, inferimos ter havido, algumas vezes, uma visão simplista das acadêmicas frente às leituras feitas, aceitando o que estava escrito, desconsiderando qualquer necessidade de análise ou questionamento. Entra aqui a importância do orientador em tentar desvelar o que está por trás da teoria. Conforme Alarcão (2005), o espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. A autocrítica sobre a própria falta de conhecimento e necessidade de aprofundamento teórico foi destacada pelas próprias

acadêmicas. Compreendemos que isso foi salutar, provocando meta-reflexões nas acadêmicas.

Podemos afirmar que não houve uma linearidade entre os níveis de lógica reflexiva manifestados pelas acadêmicas. Ficou evidenciada a importância do discurso descritivo simples para um pensar mais elaborado e o retorno a ele depois de atingir níveis mais complexos de reflexividade. Após internalização de um conhecimento proveniente de certa reflexão, outras reflexões surgiram e tomaram tempo e espaço no pensamento das acadêmicas.

4.3 MÉTODO DA PESQUISA

Após ler e reler os dados relacionados ao método da pesquisa, na tentativa de encontrar categorias de análise, foram organizados nas seguintes expressões-chave: compreensão dos aspectos que devem ser contemplados na metodologia da pesquisa; ampliação do conhecimento acerca de metodologia da pesquisa; escolha do campo para a coleta de dados; definição do instrumento e dos sujeitos para a coleta; e elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Ao analisar os dados da acadêmica Jakeline, no que se refere à etapa do método da pesquisa, inferimos que a acadêmica utilizou, em alguns momentos, discursos narrativos práticos para expressar suas opiniões acerca da metodologia de sua pesquisa. Entretanto, encontramos também discursos narrativos críticos, quando ela manifestou sua preocupação com a classe social das crianças assistidas pela proposta de educação de tempo integral, bem como com a qualidade dessa proposta. As idéias centrais destacadas a seguir, pertencentes a diferentes expressões-chave sugerem isso.

Um discurso narrativo crítico pareceu acontecer quando a aluna, frente aos dilemas acerca do quê investigar na escola deparou-se com uma preocupação: “que não é só para o rico ou só para o pobre. Ajuda muito mais as crianças pobres que não têm condições, que a escola oferece para eles gratuitamente. Então eu coloquei esta questão da desigualdade, a diferença que tem entre as duas” (F2J, 31/01/06). A princípio, a aluna, deparou-se com a questão da classe social dos alunos que freqüentavam a Escola de Tempo Integral em Blumenau, visto que essa proposta vem priorizando as escolas em municípios de baixos índices de desenvolvimento social, associados aos menores índices de desenvolvimento educacional escolar. Cabe destacar que a Escola Pública Integrada trata de um projeto de

oferta de escolarização em tempo integral, o que significa, na prática, a extensão da jornada escolar para oito horas, ao invés das quatro atualmente vigentes no país. Esta proposta vem sendo estudada desde o início de 2003, e vem buscando adotar um processo gradativo de implantação no estado.

Outra preocupação centrou-se especificamente na qualidade da proposta implantada. “[...] Se não acrescenta nada, então, também não precisa ficar lá. Então, pode ficar andando na rua à tarde toda, à manhã toda” (F2J, 15/02/06). Afinal, para quê ficar o dia todo na escola se a proposta não promove a aprendizagem e desenvolvimento nas crianças? A aluna deu a entender que, muitas vezes, dependendo de como a proposta é desencadeada, há aprendizagens na rua mais interessantes para as crianças, do que na escola. Pareceu-nos, também, que, nesta fala, houve certo entendimento de que a implantação de um novo projeto educacional não deve se preocupar somente em manter as crianças e jovens em lugares seguros e ocupados, mas, sobretudo, preocupar-se em lhes oferecer uma proposta pedagógica de qualidade, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Outra preocupação voltou-se ao acompanhamento pedagógico dos órgãos públicos após a implantação da proposta: “[...] ou simplesmente é só fazer a lei e vocês aplicam lá? Eles não cobram nada para saber como está sendo feito?” (F2J, 15/02/06). Neste discurso houve uma preocupação com a implantação da proposta “Escola Pública Integrada” no Estado de Santa Catarina. Outra preocupação foi quando a aluna apontou a importância de investigar a consciência dos professores e gestores acerca dos fins deste tipo de educação: “por que eu vou fazer aquilo? O que eu quero com aquilo?” (F4J, 16/03/06). Aqui ficou evidenciada certa preocupação da acadêmica com uma visão de mundo, sociedade, ser humano e educação que embasa essa proposta e a clareza que os educadores têm a respeito.

Inferimos ter havido discursos narrativos metacríticos da acadêmica, manifestados em momentos de meta-reflexão e em diferentes expressões-chave. Vejamos: “agora na metodologia, escrevi cinco linhas e não sabia mais o que colocar. Mesmo revendo minhas anotações feitas com a professora não sabia mais que rumo tomar. Posso justificar aqui minha falta de experiência nesta parte, pois, nem dúvidas eu tinha, para se ver como não sabia direito do que se tratava. Voltarei a recorrer para a professora no próximo encontro” (PJ1, 15/02/06). Na etapa da metodologia, a aluna manifestou ficar sem saber como proceder devido, provavelmente, a sua falta de conhecimento e a sua inexperiência em pesquisa. A aluna fez uma reflexão sobre suas poucas condições de avançar no processo, deixando claro que nem dúvida tinha o que demonstra seu pouco conhecimento a respeito.

Inferimos haver também discurso narrativo meta-crítico quando, num encontro de orientação, a acadêmica chorou e falou: “aí profe... não vou conseguir...” (F3J, 09/03/06). A preocupação em não conseguir definir o ‘como’ realizará sua pesquisa deixou a aluna super angustiada e emotiva. A sensação de incapacidade, de não dar conta, mexeu com seus sentimentos e emoções. A importância do orientador, nesta hora, em auxiliar o pesquisador iniciante a sair da impotência e do imobilismo que o envolve é fundamental. Abrir possibilidades e indicar caminhos possíveis fez-se necessário. A confiança em si precisa ser resgatada pelo aluno para que possa seguir de maneira mais segura: “jurava que a professora Rita não iria gostar das perguntas que fiz para a entrevista com a direção da escola. Ela não modificou muito e até gostou da maioria delas. Impressionei-me. Será que estou amadurecendo e realmente compreendendo meu foco de estudo? Costumava não ter estas visões antes. Isto me deixa muito feliz e mais confiante” (PJ1, 09/03/06). Neste discurso, a acadêmica fez uma auto-análise acerca de suas próprias capacidades de realizar a pesquisa, sentindo-se mais segura acerca de sua produção e de reflexão sobre si mesma. Sugere o desenvolvimento da meta-reflexão ampliando a análise sobre si mesma. Outro aspecto que merece destaque, foi a responsabilidade manifestada pela aluna frente à autonomia na pesquisa, compreendendo que é ela, pesquisadora, que tem que definir as questões centrais dos instrumentos de coleta de dados, sendo assessorada pela orientadora. Ou seja, não é porque nunca fez ou não sabe fazer que não é capaz de indagar um determinado fenômeno. Agir foi necessário. Apontamos aqui, novamente, a reflexão sobre o papel do orientador na pesquisa, assumindo a função de colaborar para que o aluno encontre pistas, caminhos para prosseguir. Este agir cooperativo entre orientador e orientando pode desencadear um processo de reflexividade mais elaborado, conforme exemplificado no registro da acadêmica a seguir: “fui me encontrar com a professora no dia de hoje cheia de dúvidas, pois não sabia mais o que fazer e colocar na metodologia. Após colocar minhas dúvidas para a professora ela me explicou como fazer a metodologia e percebi que era mais fácil do que eu pensava, é somente relatar todos os passos da minha pesquisa. Saí deste encontro sabendo bem claramente o que fazer, e além de tudo muito disposta e segura. Todo este processo me tomou a tarde do domingo seguinte e mais duas noites, tive que rebolar para dar conta do recado, mas consegui” (PJ1, 02/03/06). Este registro feito no portfólio, sugere um processo metaprático de narrar da aluna, em que, num movimento de ação-reflexão-ação, avançou em sua compreensão acerca da pesquisa, após as sugestões da orientadora. Muitas vezes, as alunas vêem a pesquisa como algo difícil e complicado de fazer. A partir da orientação, ela

passa a ser vista como algo que exige sim cuidados técnicos metodológicos, mas é possível de ser realizada por elas. A fala a seguir sugere isto: “é sim. Pensei que eu não iria conseguir fazer, mas tu sentas e aí vai... Não sei se está bom” (F4J, 16/03/06). Esse discurso meta-reflexivo, ao reconhecer suas limitações frente à pesquisa, promoveu na aluna a busca da superação, produzindo e refletindo. A acadêmica agiu em prol de uma transformação, de uma mudança para melhor, percebendo-se em condições de realizá-la. Assim ela foi estabelecendo uma nova relação com o conhecimento, conforme afirmam Maldonado e Paiva:

A capacidade de tornar-se sujeito de seu aprendizado, propiciada pela iniciação científica, cria no indivíduo uma atitude de independência e autonomia diante do conhecimento e das questões do cotidiano, colaborando para formar um profissional mais autônomo e independente perante a sua prática (1999, p.156).

Houve, também, discurso descritivo simples, quando a acadêmica referiu-se, na apresentação oral da pesquisa, para a banca, os procedimentos seguidos na metodologia do trabalho: “[...] primeiramente passamos a diagnosticar junto com a GEREI, a Gerência de Educação e Inovação de Blumenau, três escolas da rede estadual que oferecem esta proposta de tempo integral. Entrevistamos em cada uma dessas escolas, um gestor, três professores, totalizando nove professores, dois alunos por turma, sendo no total trinta e dois alunos e também foram feitos uma semana de observação em cada escola, que foi registrada em forma de diário de campo” (DVDJ3, 20/06/06). Entendemos que naquele momento, ela utilizou este discurso para descrever brevemente a caminhada do método seguido, mas, em outros momentos, durante o processo, presenciamos a reflexão permeada por vários dilemas, dúvidas e discussões manifestadas por meio de discursos mais complexos de reflexividade. Isto justifica, mais uma vez, a defesa da não linearidade dos níveis de lógica reflexiva.

Nas idéias centrais das alunas Gabriela e Solange supomos a presença de discursos mais simples manifestados no processo reflexivo quando referiram-se ao método da pesquisa.

Houve discurso narrativo crítico das acadêmicas, quando na expressão-chave “definição do tipo de instrumento e dos sujeitos para a coleta”, elas tentaram justificar o porquê selecionaram a entrevista semi-estruturada ao invés do questionário. Esse discurso aconteceu no final do processo quando apresentaram sua pesquisa oralmente à banca. Neste discurso, elas pareceram sinalizar uma preocupação ética com a pesquisa: “como que nós realizamos essa pesquisa? Nós aplicamos o método de entrevista semi-estruturada, porque

se realiza conversando, dialogando. Nós achamos que entregar questionário, pra que esses professores, pra que esses gestores respondessem, talvez saíssem respostas não tão espontâneas e um pouco mais ‘enfeitadas’. Nós gostaríamos de obter respostas que fossem realmente espontâneas. Claro que isso a gente sabe que não é cem por cento, mas foi assim a melhor forma que nós encontramos de realizar a pesquisa” (DVDGS2, 26/06/06). A maneira como foi destacado e ressaltado pelas acadêmicas demonstrou certa compreensão por parte delas do porque selecionaram tal instrumento de coleta de dados.

Num outro momento, pareceu-nos que as acadêmicas ensaiaram um discurso metacrítico quando apresentaram certa dificuldade na elaboração dos objetivos da pesquisa. “S: Não sei se coube. Meu a gente... meu... debateu, conversou e...

G: Com o verbo, sobre o verbo e depois que verbo. Qual que a gente falou? Diagnosticar a gente ficou né.

S: Ali seria diagnosticar?” (F2GS, 20/03/06).

Percebemos nesse discurso um processo de auto-análise, de meta-reflexão sobre o objetivo mais adequado a ser utilizado na pesquisa. Criticaram-se a si mesmas por não conseguirem chegar ao objetivo que queriam. Definir um objetivo de pesquisa é diferente do que elaborar objetivos de atuação docente, por exemplo, pois o que se busca desenvolver por meio destas atividades são, na maioria das vezes, aspectos diferentes. Provavelmente, frente ao pouco conhecimento acerca do papel e da função da pesquisa, as acadêmicas apresentaram dificuldades em definir o que queriam por meio dela, criticando-se mutuamente por isto.

Nos dados das acadêmicas Daniela e Juliana referentes ao método da pesquisa, semelhante às acadêmicas anteriores, constatamos a presença de discursos mais simples manifestados pelas acadêmicas no processo reflexivo empreendido acerca do método da pesquisa. Predominou o discurso narrativo prático em que as acadêmicas iam apresentado o caminho a ser seguido emitindo opiniões sobre ele: “a pesquisa foi realizada nas grandes indústrias têxteis de Blumenau, sendo elas: Karsten, Cremer, Hacco, Hering , Teka e Coteminas. O quesito utilizado para classificá-las como maiores empresas, foi o número de funcionários, sendo que todas possuem mais de mil. Desta forma acreditava-se encontrar maior incidência de pedagogos atuando nas empresas. O número de funcionários de cada empresa foi obtido junto ao SINTEX, Sindicato das Indústrias Têxteis. Optamos pelo ramo empresarial têxtil, por esse ser um dos mais desenvolvidos em Blumenau” (DVDDJ3, 26/06/06).

Ressaltamos que não encontramos nenhum discurso que indicava níveis de lógica reflexiva crítica, metacrítica e metaprática nas diferentes expressões-chave selecionadas. No nosso entender, isto se deve à pouca prática em pesquisa e, especialmente ao conhecimento acerca de metodologia científica. Como é possível refletir sobre algo que se desconhece?

Nos dados das acadêmicas Ana Clara e Daniella, também supomos a presença de discursos menos elaborados, manifestados pelas acadêmicas no processo reflexivo empreendido acerca do método da pesquisa. Houve predominância de discursos descritivos simples e narrativos práticos em suas falas e registros acerca do método da pesquisa. Nos discursos descritivos simples, as acadêmicas relataram o que iriam fazer, como por exemplo: “devemos complementar a metodologia com detalhamentos e os resultados esperados com o nosso parecer de como será a resposta dos professores. Ainda na metodologia deverá constar o cronograma e a quantidade de professores que serão entrevistados. Foi colocada pela orientadora a necessidade de estudos maiores sobre pesquisa qualitativa” (PA6, 16/03/06). Neste registro, feito no portfólio, a aluna referenciou o que precisava ser feito, após sugestões dadas por mim nos encontros de orientação.

Nos discursos narrativos práticos as acadêmicas, além de descrever o que fariam, emitiram certas opiniões como, por exemplo:

“A: Rita, a gente pegou esse livro de metodologia de pesquisa, a gente acabou deixando e não fez, porque a gente achou, meu Deus, isso aqui tá muito complicado. Não conseguimos entender.

D: a obra tava toda voltada a essa visão qualitativa” (F3AD, 23/03/06).

Nesta fala, as alunas estavam referindo-se a obra de Lüdke e André (1986), o que pode supor uma leitura simples acerca do que venha a ser pesquisa qualitativa em educação, mas, as acadêmicas manifestaram não compreendê-la. Discutir e refletir conjuntamente, orientadora e orientandas, sobre as idéias principais dos autores, foi necessário para um entendimento das alunas em relação ao texto.

Em momentos de meta-reflexão, inferimos ocorrer discursos narrativos críticos relacionados à expressão-chave “ampliação do conhecimento de metodologia da pesquisa”, quando as acadêmicas manifestaram sua necessidade de compreender as abordagens de pesquisa por meio de leituras e discussões coletivas, preocupando-se com a coerência entre a abordagem da pesquisa com seus interesses de investigação:

“D: a gente queria compreender a pesquisa qualitativa, né, professora?”

A: e engraçado assim que a autora fala um capítulo, até a Dani se pegou ali uma hora, estava escrito: pesquisa qualitativa, e ela começava falando... pesquisa quantitativa... e daqui a pouco ela fazia uma comparação da quantitativa e qualitativa e daí a Dani começou, ah a nossa é pesquisa qualitativa. [...] aí a gente deu uma lida e o mais interessante até que a gente colocou essa questão do qualitativo, que ele não deve estabelecer relação... como é que ela coloca ali?

D: Ah nessa questão da compreensão [...]

A: aqui ó, dessa maneira não se deseja provar a existência de relações particulares entre variáveis [...] tornar aquilo uma questão humana, uma questão social. O processo, e não o produto” (F2AD, 13/03/06).

Esta reflexão, além de identificar que a abordagem da pesquisa que pretendiam realizar delineava-se como qualitativa, as alunas apresentaram algumas características deste processo como a dimensão humana e social e a preocupação com o processo mais do que com o produto nestas investigações. Outro discurso narrativo crítico ocorreu quando a aluna mencionou que: “a gente teve um pouco no curso, mas eu tive muita coisa em filosofia, no segundo grau, tive alguma coisa com o (professor x), acho que era o nome dele e da questão de lógica eu gostava bastante. Eu gostava bastante disso, mas eu nunca tinha visto um parecer desse, dessa questão humana e social da coisa assim, eu nunca tinha lido, tanto que quando eu li, eu mostrei pra Dani, eu achei bem interessante isso” (F2AD, 13/03/06). Nessa reflexão parece existir certo encantamento das alunas com a investigação social e humana, o que pode sugerir, de certa forma, suas tendências e valores científicos enquanto pesquisadoras.

Lüdke (1990), ao descrever o processo de pesquisa, destaca que o trabalho científico tem algo de lúdico, assim como empinar pipa. O garoto quando se dedica a essa brincadeira adota uma série de procedimentos como confeccionar a armação de bambu, cortar o papel com relativa simetria para que a pipa suba, confeccionar o rabo da pipa, o lastro para equilibrá-la no ar, até finalmente empiná-la atada a um rolo de linha forte o bastante para suportar o seu peso. Ao propormos um trabalho científico, seguimos passos semelhantes: construímos a armação, ou seja, o referencial teórico, fazemos os recortes necessários para que o projeto se sustente; confeccionamos o lastro teórico para garantir o equilíbrio e usamos uma linha, isto é, o fio condutor de todo trabalho científico. Assim, cremos que tenhamos chegado a um resultado satisfatório em nossa reflexão sobre os caminhos da pesquisa

científica, assegurando alguns cuidados fundamentais para a construção do conhecimento científico.

A metodologia engloba um conjunto de técnicas, de procedimentos, bem como princípios que conferem sentido a esses procedimentos. Faz-se necessário entender a metodologia da pesquisa em toda a sua complexidade, analisando e discutindo as suas bases filosóficas e não apenas os conjuntos de procedimentos e técnicas que constituem a superfície visível das mesmas. É essencial que não se subestime a complexidade dessa tarefa, abrindo, assim, novos horizontes de escolha para o iniciante, pois não existem métodos universais de pesquisa. O que existem são métodos que melhor se adequam a alguns tipos de problemas e contextos e não a outros. A conveniência de certo método pressupõe, além disso, uma clareza na identificação do problema de pesquisa. Não há como escolher um modo mais adequado de buscar a resposta para certa pergunta sem que tal pergunta esteja clara. E isso nos faz retornar à necessidade de uma perfeita identificação do problema de pesquisa. Uma pesquisa tem início com uma pergunta bem feita. A questão essencial é que a própria identificação de um problema de pesquisa já traz consigo certo pressuposto sobre o que queremos buscar. Assim, a sua adequação depende fundamentalmente do tipo de problema e do contexto no qual este problema está inserido.

Conforme Gamboa (1996, p. 7)

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e as concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos

Este autor afirma, também, que o debate entre abordagens metodológicas deve superar o nível superficial, isto é, resgatar as questões de fundo referentes à gênese do conhecimento, evitando o falso dualismo técnico que limita a atuação do pesquisador a meras questões técnicas. Aqui, trata-se de analisar profundamente quem vai produzir esse conhecimento e a quem esse conhecimento vai servir. Assim, mais importante do que discutir técnicas de pesquisa é explicitar para quem o pesquisador pesquisa: para qual sociedade, que homem, qual a postura do pesquisador frente à problemática social, política e filosófica

presente naquele momento. Dessa forma, em qualquer abordagem metodológica escolhida, o pesquisador deixará transparecer sua visão de mundo e suas intenções sobre o objeto pesquisado.

Luna (1989) também salienta o reconhecimento de que a metodologia não tem *status* próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico, afirmando que não faz sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico. Entretanto, percebemos que isto não estava claro para as acadêmicas, provavelmente, em função de sua compreensão do que significa pesquisar. Em outro momento, Floriani e Rausch (2005), apontam que quanto mais cedo o acadêmico se envolver com pesquisa, mais habilidades e competências desenvolverá para realizá-la com o passar do tempo. É fazendo pesquisa que se aprende a pesquisar. E o aluno que tem a oportunidade de realizar pesquisas nas instituições educacionais, sai, provavelmente, com um perfil diferenciado em relação àquele que nunca participou. Pode emergir desse processo um profissional que saiba interferir na realidade, discutir rumos da sociedade, engajar-se em posturas éticas diante do futuro, empenhar-se na renovação política, social e econômica do país, problematizando a realidade para transformá-la.

Nessa etapa, inferimos ter predominado os níveis técnicos e práticos de lógica reflexiva. As acadêmicas apontaram que nunca haviam participado da construção de uma pesquisa científica. Tratou-se, efetivamente, de uma "iniciação" à pesquisa. Iniciar é começar. Mesmo sendo um começo, as acadêmicas foram estimuladas a um caminhar dinâmico. Um começo que parte de algum lugar no qual se deve ter consciência da finalidade, de certa meta sob pena de se eliminar um caminhar crítico e transformar-se em um perambular sem rumo.

Sabemos que as alunas tiveram ao longo do curso atividades acadêmicas que contribuíram com o processo de iniciação científica, como por exemplo: relatórios dos estágios, seminários, palestras, estudos individuais e em grupos, participação em congressos etc. Entretanto, elas não haviam estruturado um projeto de pesquisa antes, muito menos sua execução.

4.4 COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Na etapa de coleta de dados, categorizamos as idéias centrais das acadêmicas de acordo com as seguintes expressões-chave: ansiedade com o início da coleta; desvelamento

da realidade; encantamento/decepção com a realidade encontrada e postura ética frente aos dados.

Analisando os dados da acadêmica Jakeline no que se refere à coleta de dados, na expressão-chave do “desvelamento da realidade”, chamou-nos a atenção o discurso narrativo prático “ai, já estou tão estressada de fazer isso” (F4J, 23/03/06). Isto demonstra que a coleta de dados não é um processo fácil, simples e exige do pesquisador dedicação e persistência.

Nesta expressão-chave inferimos ter discurso narrativo crítico quando a acadêmica relatou o que encontrou em campo. Inicialmente quando manifestou sua constatação e preocupação acerca da infra-estrutura da escola. “O problema maior dessa escola, escola 1, é a falta de infra-estrutura. Eu mesma vi e durante a entrevista concedida com este gestor, no dia 13 de março de 2006, ele colocou que quando foi implantada essa proposta nessa instituição, a única mudança que ocorreu no espaço físico, ou seja, da infra-estrutura dessa escola, foi a reforma de uma sala de aula” (F5J, 03/04/06). Nesta fala, a aluna supôs a triste realidade que existe por trás de propostas aparentemente maravilhosas. Pensar em escola de tempo integral sem modificar a infra-estrutura escolar parece-nos difícil pois, esta proposta envolve a presença das crianças na escola num maior tempo sendo a diversidade dos espaços e propostas pedagógicas de suma importância para manter o interesse e motivação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Em outro momento, afirmou que “constatamos que a proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, ampliando suas possibilidades de ampliação de conhecimentos. Destacamos qualitativamente conhecimentos que se voltam à língua estrangeira, à computação, à iniciação científica, artes cênicas, danças e atividades desportivas. Os gestores salientaram que estão buscando meios de contribuir mais incisivamente com a proposta, os professores estão acreditando nela e lutando pela sua real concretização nas escolas em que atuam e os alunos vêem nela uma oportunidade de aprender mais” (DVDJ1, 20/06/06). Inferimos ser este um discurso narrativo crítico pela acadêmica apresentar, neste relato, valores éticos ao respeitar a opinião dos diferentes atores da pesquisa.

Supomos ter havido discurso crítico da acadêmica na expressão-chave “postura ética frente aos dados” quando relatou que “a FURB divulgou uma pesquisa, porque o governo implantou a proposta, de que está faltando estrutura, né? Aí a escola (X⁸), a (Y) e a (Z) ficaram muito chateadas com essa publicação porque foram estagiários que entraram lá,

⁸ Substituímos s nomes das escolas por letras X, Y e Z para resguardar sua identificação.

coletaram os dados e elas não gostaram que o nome das escolas foi citado, que saiu uma visão ruim para as escolas. [...] Eu não vou citar o nome da escola” (F5J, 03/04/06). Essa preocupação da acadêmica nos faz refletir acerca da inserção dos pesquisadores em campo, e de sua postura frente aos dados. As pessoas pesquisadas, no nosso entender, têm o direito de conhecer os resultados da pesquisa e qualquer divulgação de seus nomes ou da instituição que representam precisa ser negociada. Cabe ao pesquisador solicitar autorização para nomear os participantes e fazer a apresentação dos resultados da pesquisa aos sujeitos. Se o objetivo da pesquisa em última instância é provocar mudanças e ampliar a compreensão das pessoas acerca do objeto investigado, entendemos que a socialização dos resultados, especialmente para as pessoas envolvidas, é uma etapa da própria pesquisa. Ao contrário, as pessoas se sentiriam invadidas e excluídas do processo de mudança social. É necessário que seja estabelecido um contrato entre o pesquisador e os participantes acerca da divulgação dos resultados da pesquisa.

A dificuldade, muitas vezes, que o pesquisador enfrenta para conseguir e conquistar um espaço para a coleta de dados pode ser resultado disso. Dificuldade essa sugerida por meio de um discurso narrativo prático, que a acadêmica Jakeline também teve que enfrentar: “a (escola x) não quis. Daí eu liguei pra ela, conversei e ela concordou em eu ir lá amanhã de manhã observar. E na (escola y) se eu aparecer lá de novo, a mulher, acho que me esgana” (F4J, 23/03/06). Nesta fala ficou evidenciada a dificuldade, muitas vezes, de o pesquisador inserir-se no contexto da investigação. Conquistar este espaço faz-se necessário para a realização do projeto.

No contato com a realidade, normalmente, ocorrem decepções e ou encantamentos por parte do pesquisador, a partir daquilo que ele esperava encontrar, à luz de seus referenciais teóricos, epistemológicos e ontológicos e experiência prática. A acadêmica supôs em um discurso metacrítico sua satisfação com o que encontrou nas escolas investigadas. “[...] Aí, eu fui para (a escola Z) e para a (escola X) sabe como que é lá? meu, adorei!! [...] Achei super bacana, eles passam o dia inteiro fazendo horário regular e integral. Eu achei legal o que o diretor colocou e eu também via isso. Porque as crianças, aonde eu tive contato, de manhã na escola é sério, têm que estudar, agora à tarde onde eu fico no Período Integral não preciso levar tão a sério. E ali, do jeito que ele colocou, é ótimo porque a criança leva o estudo a sério o dia inteiro, ela aprende o dia inteiro” (F4J, 16/03/06). Nesta fala, a aluna parece criticar a si mesma pelo entendimento inicial que tinha da proposta. A aluna manifestou encantamento com a estruturação do currículo em uma escola investigada,

pois ele foi pensado de forma integrada e contínua, buscando atender as necessidades e interesses das crianças durante o dia inteiro.

Outro discurso metacrítico pode ser suposto quando a acadêmica mencionou acerca do tempo de coleta de dados sugerido pela orientadora: “no dia eu até pensei que você tinha ficado chateada [...] Porque eu não queria mais fazer observação, mas hoje eu vejo como foi rico e como foi bom pra mim, sabe?” (F5J, 03/04/06). Inferimos ter havido meta-reflexão nesta fala, pois a acadêmica sinalizou refletir sobre sua forma de pensar anterior, quando achava que não eram necessários mais dias de observação. Depois, com a indicação da importância de permanecer um tempo maior no contexto investigado, ela mesma percebeu o quanto isso foi importante ao processo de pesquisa.

Nos dados das acadêmicas Gabriela e Solange inferimos que houve, em sua maioria, a manifestação de discurso narrativo prático para apresentar suas angústias e contentamentos experienciados na coleta de dados. Nesses discursos ficou indicada a dificuldade que tiveram, no início, de conquistar o espaço de coleta de dados, convencendo as pessoas a participarem. “Então, a gente encontrou um pouco de rejeição quanto a pegar os PPPs das instituições. [...] Parece que eles têm medo assim, que a gente vai estar fiscalizando alguma coisa, sei lá. [...]” (F2GS, 20/03/07). Esta resistência inicial, de preservação de uma construção coletiva, como neste caso, do projeto político pedagógico da instituição, é recorrente. Abrir para estranhos suas produções merece, no mínimo, uma boa negociação e aproveitamento mútuo de seus resultados. Se para o pesquisador o processo de investigação possibilitará produzir conhecimentos, para o contexto investigado, este conhecimento novo deverá repercutir para uma melhor compreensão de si mesmo, contribuindo, se necessário com ressignificações teórico-práticas. Entra, aqui, novamente, a reflexão acerca da conduta de pesquisadores que, muitas vezes, vão até a escola para coletar os dados para suas pesquisas, porém não têm a ética de divulgar os resultados de seus trabalhos ao ambiente investigado. A resistência, inicialmente sentida pelas acadêmicas, teve muito a ver com isso, conforme discurso narrativo metaprático a seguir: “e uma que foi uma situação bem desagradável foi a da (escola A). Nunca imaginei que eu seria tão mal atendida para fazer o questionário lá. Eu insisti, insisti, até que ela pensou, pensou, pensou no telefone, estava muda até que ela pegou e soltou e disse olha: as pessoas vêm aqui, usam o nosso espaço, tiram o nosso tempo, bem assim ela falou, tiram o nosso tempo e depois a gente não tem nenhum retorno. Eu até achei legal a idéia dela, tanto que eu liguei para a (escola B), olha a gente vai estar dando um retorno, a mesma análise que a gente estiver colocando no nosso TCC, a gente pode enviar

para vocês. Ela disse, é talvez seja bom, talvez contribua para a gente estar re-elaborando o nosso PPP. Isso vai estar contribuindo pra gente. Meu, aí ela agradeceu um monte quando eu falei que a gente ia mandar a análise para ela” (F2GS, 04/04/06). Entendemos ser de fundamental importância o retorno dos resultados da pesquisa a todas as pessoas envolvidas nela. Que bom que as acadêmicas refletiram acerca disso e se conscientizaram da importância de dar um retorno, mais do que isto, discutir os resultados com as instituições agindo de forma coerente com isso. Como já dito anteriormente, é mais do que justo que a instituição investigada exija a apresentação dos resultados da pesquisa. Isto demonstra abertura e comprometimento com a mudança. As acadêmicas manifestaram compreender isso, demonstrando, por meio de indício de discurso narrativo metacrítico, certa postura ética frente ao ocorrido: “apresentar o resultado da pesquisa à escola é um ato de respeito, né? [...] Talvez isso seja uma troca de idéias que a gente pode estar tendo no dia do encontro do grande grupo. Porque é uma coisa que a gente realmente não pensa.[...] Pede o espaço, vai lá, faz a pesquisa e está ali preocupada com a apresentação do TCC, com a análise e tal, e nem se toca disso, e olha como é importante. Porque a gente vai estar abrindo o caminho para as outras meninas que vão estar pesquisando” (F2GS, 04/04/06). Neste discurso ocorrido num momento de meta-reflexão a aluna se autocritica por não ter pensado anteriormente acerca da relevância do retorno da pesquisa aos contextos investigados, bem como preocupação com a questão ética também de seus colegas de turma que se encontram na mesma situação, desenvolvendo suas pesquisas em diferentes contextos sociais, sugerindo, inclusive, que faça uma discussão com toda a turma a respeito.

Cabe destacar que com o tempo, após insistência e negociação, as acadêmicas conseguiram conquistar com sucesso a maioria dos espaços previstos para a coleta de dados, conforme manifestado no discurso narrativo prático a seguir: “hoje fomos a campo fazer as entrevistas de nossa pesquisa. Estávamos bastante ansiosas pela forma como seríamos recebidas nas escolas, já que quando ligamos para marcar o dia da entrevista não fomos muito bem atendidas por uma instituição. Finalmente, chegou a hora de pesquisar e fomos bem atendidas por todas as escolas” (PS3, 27/04/06).

As acadêmicas mostraram satisfação em relação ao contato e desenvoltura das crianças no momento da coleta de dados. “Algumas crianças se intimidaram no início, mas a maioria respondeu de forma dinâmica. Foi uma experiência. [...] Ficamos felizes por ter uma boa participação das crianças que estavam motivadas a responder nossas questões.” (PS3, 27/04/06). As crianças têm certamente muito a dizer e as acadêmicas souberam aproveitar

isso. Cabe destacar, aqui, que a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU,1989), envolve versões moderadas dos direitos de autonomia dos adultos sobre as crianças. A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Conforme salienta Alderson (2005), reconhecer as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa, acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Desta forma, envolver as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão.

As acadêmicas Daniela e Juliana utilizaram o discurso narrativo prático na maioria de suas manifestações acerca da coleta de dados da pesquisa. Nessa etapa ficou revelada certa ansiedade de ir em campo o quanto antes. O contato com a realidade era algo que despertava o prazer pela descoberta, pelo novo. “Dá uma vontade de começar a fazer” (F1DJ, 12/12/05). É imprescindível que o pesquisador seja movido pela curiosidade, pois, quando aguçada por meio de reflexões e questionamentos, instiga-o a descobrir o que ainda não sabe. Concordamos com Freire (1999, p.95) quando salienta que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Destaca ainda que o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

No momento de coleta de dados, porém, a curiosidade foi envolvida pela ansiedade, justificada talvez pelo campo de coleta ser um ambiente muito pouco conhecido pelas acadêmicas, talvez por ter sido a primeira vez que as acadêmicas realizaram uma entrevista de cunho científico. Os discursos narrativos práticos registrados em seus portfólios reflexivos revelam esta ansiedade: “já sabíamos que seria um homem, acho que por isso estava tão nervosa” (PJ5, 20/04/06); “Já no RH nos identificamos e aguardamos para o início da entrevista. Eu estava gelada, tremendo de frio, na verdade era nervosismo. Enquanto aguardávamos, eu e Daniela ficamos ensaiando como seria a entrevista” (PJ5, 19/04/06). “Esse nervosismo foi se acalmando à medida que a atividade de coleta foi se desenvolvendo. Por se tratar da última entrevista, percebi que nós estávamos mais seguras e tranquilas” (PD4, 04/05/06).

O conhecimento da realidade pretendida exigiu destas duas acadêmicas quebrar barreiras e enfrentar alguns obstáculos que exigiram persistência e argumentação. Vejamos alguns indicadores de discursos narrativos práticos que revelaram isso: “após um tempo

aguardando fomos recepcionadas para uma sala de reuniões, com uma mesa grande e várias cadeiras, um ambiente meio escuro e frio no sentido de falta de calor humano. Comecei a quebrar o gelo contando quem éramos, o que pretendíamos com essa entrevista, quais nossos objetivos. Então a mulher pareceu demonstrar um pouco mais de interesse em ajudar” (PJ5, 26/04/06); “desta vez não havíamos marcado horário de atendimento fixo por sugestão da própria pessoa entrevistada, o que resultou em apenas 3 horas de espera” (PD4, 28/04/06). Atitudes estas, ao final, sendo reconhecidas frente aos resultados obtidos “a gente ficou bem contente... Porque a gente encontrou duas pedagogas” (F2DJ, 04/05/06).

Nessa etapa, encontramos nas falas e registros das acadêmicas Daniela e Juliana, um ensaio de discurso narrativo crítico, quando, ao final, na exposição oral da pesquisa, as acadêmicas apontaram o porquê não relacionaram o nome das empresas aos dados coletados, buscando manter a fonte das informações em sigilo. “Não serão citados os nomes das empresas, na análise dos dados, para manter o sigilo das informações” (DVDDJ3, 26/06/06). Embora esse procedimento tenha sido definido com a orientadora, isso exigiu das acadêmicas, compreensão e entendimento do porquê, em determinadas pesquisas, se preserva a fonte de coleta de dados, aspecto esse destacado por elas mesmas na sua apresentação oral.

Analisando os dados das acadêmicas Ana Clara e Daniella, inferimos que a maioria dos discursos utilizados por elas foi o narrativo prático, entretanto, diferentes dos discursos das acadêmicas analisadas anteriormente, houve, também, discursos narrativos críticos e metacríticos. Entendemos que isso se deu, talvez, pelo campo de coleta de dados ter sido um ambiente mais conhecido das acadêmicas, o que oportunizou maiores reflexões sobre ele.

Percebemos que o início da coleta de dados foi algo muito esperado também para essas acadêmicas: “estávamos ansiosas para esse contato” (PA6, 10/04/06). O momento de ir a campo e executar o projeto que deu tanto trabalho, que foi pensado, refletido, planejado, sistematizado, é certamente, desafiante.

Estas acadêmicas enfrentaram, também, alguns problemas na coleta de dados revelados por meio de discursos narrativos práticos. “[...] tivemos dificuldades em encontrar os professores no Centro de Ciências da Educação, tendo que procurá-los em sala de aula ou em outros centros. Diante das entrevistas realizadas a maioria dos professores demonstrou interesse em participar, porém alguns professores demonstraram indisponibilidade devido à carga horária, tendo que realizar entrevistas em outros turnos e alguns mostrou insegurança, questionando: quais são as perguntas? Do que se trata?” (PD7, 10/04/06); “eram sete horas eu sentada na cadeirinha, não sabia, não conhecia, só falei pro moço lá do centro, por favor

quando chegar o (professor C) me avisa quem é, daí ele assim óh, e eu fiquei até as oito e meia lá sentada... oi professor, tudo bom? Ele foi indo e foi indo e ele marcou assim óh, pode ser aqui nesse lugar, nesse mesmo horário na próxima quarta-feira? Daí ficou marcado pra próxima quarta” (F3AD, 20/04/06).

Manter as questões em sigilo até o início da entrevista também exigiu das acadêmicas habilidade e segurança sobre os procedimentos metodológicos previamente definidos. “Eles são espertos, o professor assim você... eu expliquei que nós iríamos realizar tal pesquisa e ele assim você não tem as três perguntas pra eu dar uma olhadinha...(risos), não senhor, não tenho comigo não. [...] mas, achei bem interessante a colocação do professor assim, você não tem como me arrumar as três perguntas pra próxima vez.... não senhor, a gente precisa da essência, nada de mostrar as perguntas antes” (F3AD, 20/04/06). Este relato manifesta, também, certa preocupação e resistência dos próprios professores de ensino superior em participar como sujeitos de pesquisas.

Entretanto, o discurso narrativo crítico das acadêmicas sugere um problema que aconteceu na gravação de entrevista com um professor, e o quanto isto resultou em respostas diferenciadas, mais elaboradas da parte dele.

“A: até uma coisa bem interessante... tu vais, eu vou até pegar, tu vais perceber a do (professor D) que de repente não deu certo porque o gravador pifou e eu cheguei pra ele e disse (D) não deu certo, né? Poderíamos gravar de novo? [...]

D: ele veio preparado, ele já sabia o que era, ele foi pra casa, ele repensou sobre a nossa entrevista, que não deu certo, ele voltou pra fazer ela muito mais preparado, bem elaborado. Meu Deus, eu não parava de transcrever, [...] na primeira ele se penalizou muito, ele botou um problema, na segunda ele já veio com uma solução, bem engraçado, tanto que depois eu dava risada, quer dizer, ele... a gente percebeu, eu percebi nitidamente que ele elaborou um conceito, que ele me falou e que ele trouxe ele já elaborado” (F3AD, 20/04/06). Este acontecimento, fez com que as acadêmicas refletissem sobre a importância dos cuidados que temos que ter com os equipamentos de coleta de dados, sentindo na pele as modificações que um problema pode provocar aos resultados da pesquisa. Esta fala, sugere, também, a reflexão e aprendizagem feita pelo professor após a entrevista concedida à pesquisa. Isto resgata a importância de promovermos momentos de reflexão aos sujeitos de pesquisa, pois a nossa participação, mesmo que por meio de questionários e entrevistas, provoca reflexões e aprendizagens a respeito do objeto investigado.

Por meio da meta-reflexão as acadêmicas revelaram um nível crítico de lógica reflexiva. “Outra coisa também bem o oposto do que a Dani falou foi com o (professor E), que, de repente... um professor que eu achei que fosse dar um leque de reflexão... Na pergunta, se ele é um professor reflexivo, ele disse que não, eu não sou... Eu na hora... no entanto que até na fita eu, então, engasguei, mas professor, o senhor não se considera? Nem na sua prática o senhor não se utiliza? Eu refiz a terceira, porque na segunda ele já respondeu um pouco a terceira negando, não, eu não sou e por isso, isso e aquilo... E daí depois, eu tenho que dar uma olhada, mas ele falou que [...] é uma prática muito longe de se alcançar, é muito difícil de se fazer isso, é muito complexo de se fazer todo dia” (F3AD, 20/04/06). Vejam que esta constatação exigiu da acadêmica um repensar sobre suas próprias concepções acerca do que venha a ser um professor reflexivo, direcionando sua reflexividade para uma meta-reflexão num nível metacrítico. A fala da acadêmica parece supor que entendeu que existem diferentes maneiras de compreender o que seja professor reflexivo, diferenças estas que necessitam ser respeitadas, e mais do que isto, quando confrontadas com a nossa forma de compreender, pode ampliá-la ou alterá-la.

Na expressão-chave “postura ética frente aos dados” também acreditamos que houve discurso narrativo crítico quando as acadêmicas apontam a preocupação com a preservação da identidade dos dados coletados.

“D: e o pior é quando você explica tudo, fala o tema e depois chega no final da entrevista, eles assim, escuta o que, que vai acontecer agora com isso? Onde é que vocês vão, qual é o objetivo dessa pesquisa? [...]

A: de ter que prometer que o nome não vai aparecer, né?

D: eu coloco que nós estamos realizando uma pesquisa pra saber como os professores do curso de Pedagogia pensam acerca da reflexividade e como vêm esse processo, né? Temos que ter cuidado com essas respostas” (F3AD, 20/04/06).

Embora, na etapa da coleta de dados, encontramos poucos discursos narrativos críticos, metacríticos e metapráticos nas manifestações das diversas acadêmicas participantes da pesquisa, acreditamos que a conquista do espaço de coleta de dados, negociando, argumentando com as pessoas foi certamente promotora do processo de aprendizagem e desenvolvimento das acadêmicas.

O desejo de ir a campo, desvelar a realidade e conhecer o novo provocou certa ansiedade em todas as acadêmicas. Chegando lá, decepções e encantamentos se fizeram

presentes. Esta contradição, em determinados momentos contribuiu para que as acadêmicas refletissem de maneira mais crítica sobre o contexto investigado.

Destacamos como significativa, também, a dimensão ética das acadêmicas frente aos dados coletados em suas pesquisas. A preocupação em manter em sigilo aspectos pessoais dos sujeitos investigados pode sugerir uma intenção das acadêmicas na construção de relações harmônicas de convivência, implicando em ações solidárias em favor de um contexto de respeito e partilha entre pesquisadores e pesquisados. Como professoras e acadêmicas que são, em sua ação de ensinar e aprender, além das dimensões políticas e técnico-científicas, buscam desenvolver também, provavelmente, a dimensão ética, vivenciando concretamente valores em seu processo de formação. Esta etapa da pesquisa possibilitou-lhes tomar os valores e torná-los efetivos, incluindo-os na produção do conhecimento.

Portanto, a divulgação dos resultados no contexto investigado, além de ser um direito, é uma etapa da própria pesquisa, que tem como fins últimos uma perspectiva ética. As acadêmicas vivenciaram por meio da pesquisa, esse sentimento de responsabilidade com os outros. Assim, a pesquisa como produtora e socializadora de conhecimentos pode contribuir na formação do professor reflexivo e pesquisador ético, consciente e comprometido com a escola.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Na categorização dos dados da etapa da análise dos dados da pesquisa, definimos como expressões-chave: dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica; cruzamento entre dados, teoria e posicionamento pessoal; necessidade de categorizar os dados; importância da presença dos dados na análise; importância de dados quantitativos na análise; confirmação de pressupostos; postura crítica frente aos dados; e resultados encontrados.

A etapa da análise, geralmente, é a mais desafiante e angustiante para os pesquisadores iniciantes. Exige deles um posicionamento crítico frente aos dados e a teoria em estudo. Isto foi sugerido nas falas da acadêmica Jakeline, nos discursos narrativos meta-críticos e registrados em seu portfólio: “só tenho a dizer que espero conseguir fazer essa parte, pois estou muito preocupada. Chegou a parte do trabalho que mais tenho medo, a análise” (PJ1, 23/03/06). No processo de elaboração da análise, outra fala nos sugere isso:

“foi um pouco difícil fazer, pois, minha orientadora em suas colocações falava que esta era a parte mais ‘gostosa’ do trabalho e eu não estou achando não. Em uma coisa tenho que concordar com ela. É nessa hora que vou ver o que realmente é esta proposta, o que realmente ela acrescenta, se ela faz uma relação com que já me aprofundei até aqui” (PJ1, 28/03/06). Nas duas falas anteriores, a acadêmica sinaliza olhar para si, para a maneira que compreende o processo de análise de pesquisa e salienta sua preocupação em não conseguir desenvolver a contento esta etapa no seu trabalho. Apesar das dificuldades e angústias ao seu desenvolvimento, podemos inferir que a aluna aponta a relevância desta etapa da pesquisa, salientando que é na relação estabelecida entre dados e teoria que se chega à satisfação dos objetivos. Quinze dias depois, a acadêmica retornou a registrar em seu portfólio que: “realmente é uma parte gostosa do trabalho, mas, não me sinto segura na hora de fazer as análises das questões, não sei explicar o que está faltando, às vezes parece que não consigo responder a minha questão problema, não sei, parece que só vejo pontos positivos nesta proposta, sendo que o que precisa ser melhorado irá fazer com que ela fique melhor ainda. Estou confusa... parece que quero achar coisas negativas muito fortes e não consigo” (PJ1, 10/04/06). Nesta fala a acadêmica sugere sua dificuldade frente à análise mais crítica do processo, talvez por perceber-se comprometida com a proposta analisada e não conseguir encontrar sinais que comprovam os desafios, os entraves e limitações da proposta em ação. Esta angústia e autocrítica acompanharam as reflexões da acadêmica durante praticamente todo o período de realização da análise da pesquisa como descrito, mês depois, num outro registro feito no portfólio: “após as dúvidas, a professora Rita me entregou as análises que ela deu uma olhada. Fiquei aliviada ao ouvi-la dizer que gostou das produções. Na análise feita sobre os professores, ela pontuou alguns itens que uma professora colocou em sua entrevista, que eu achei bárbaro lá quando a estava entrevistando, e a professora Rita também me falou isto neste encontro de hoje. Ela disse que o que esta professora coloca é ‘muito rico’, realmente maravilhoso. Aí vou eu me questionar de novo: ‘puxa’, eu também percebi isto, mas, não soube esclarecer isto para com minha orientadora lá, no início, quando eu ainda estava coletando as entrevistas. Neste momento não consegui perceber este algo a mais, sei lá, às vezes parece que guardo para mim estas colocações achando que não terão utilidades. Estou confusa e com medo de que esta minha atitude possa me prejudicar na hora da apresentação do meu trabalho” (PJ1, 08/05/06). Esta mesma angústia foi manifestada frente a orientadora também num encontro de orientação pouco tempo depois:

“R: [...] Tem tanta coisa interessante que dá para analisar.

J: Mas, as idéias não vêm na hora” (F6J, 18/05/06).

Olhar para os dados e fazer interpretações, inferências e recomendações não é um processo simples. Envolve conhecimento, dedicação, persistência e discernimento daquilo que é mais importante para a satisfação dos objetivos da pesquisa. Perceber o que os dados dizem (ou não), é uma das habilidades imprescindíveis ao pesquisador que vai se desenvolvendo na realização das pesquisas, com a ajuda do orientador.

Percebemos que a maioria dos discursos metacríticos, apresentados anteriormente, foram registrados no portfólio da acadêmica e que a maioria deles se voltaram à meta-reflexões. Mais uma vez ficou sugerida a importância do uso do portfólio como provocador de reflexões mais complexas. Frente à crítica da orientadora por ela não destacar e reforçar em sua análise os aspectos que precisam ser melhorados na proposta de tempo integral e que foram revelados pelos dados coletados, a aluna afirmou: “ela ainda fez uma outra ressalva que não considero como negativo. O problema maior é que eu não me coloco como pesquisadora e analisadora do meu tema. Eu acredito tanto nesta proposta, que ela é tão boa, que é viável que não tem porque analisá-la, pois eu só vejo as coisas boas da Escola de Período Integral. E mais, que sou muito defensora desta proposta, o que é uma grande verdade. Vamos fazer a seguinte ligação para se ter uma compreensão melhor da minha idéia. Quando se gosta de uma pessoa não se percebe os seus defeitos, somente as coisas que agradam você, que te deixam feliz. Assim sou eu com a Escola de Período Integral. Sei que esta proposta é muito viável para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças. Também tenho plena consciência que para se fazer a implantação desta proposta é preciso oferecer aos professores uma qualificação específica, infra-estrutura adequada para poder acolher as crianças o dia todo na escola, além de uma proposta pedagógica de qualidade. A escola de período integral deve ser pensada para que se consiga a formação integral do aluno, ou seja, uma formação e aprendizado global do educando. Se estes itens forem alcançados aí sim, poderemos dizer que esta proposta é viável, mas enquanto isso, eu vou acreditando que poderemos dar um passo a mais na melhoria da educação em nosso país com a concretização desta proposta [...]” (PJ1, 25/05/06). Nesta reflexão a aluna se autocritica após um destaque feito na situação de orientação. Houve, provavelmente, certa disponibilidade à crítica, também promotora do processo de reflexividade. Aceitar e refletir sobre a crítica pode auxiliar que a aluna olhe novamente para os dados e destaque a formação aos professores, a infra-estrutura e a qualidade pedagógica como atributos importantíssimos à proposta. Conforme destaca Freire (1999) não existe ruptura entre a ingenuidade e a criticidade, mas

sim uma superação. Superação esta conquistada à medida que a curiosidade ingênua se criticiza, tornando-se curiosidade epistemológica que metodicamente rigoriza-se na sua aproximação ao objeto. Parece-nos que, no registro anterior, a acadêmica evidencia um pouco este percurso ao tentar superar uma visão romântica do processo para algo mais crítico, epistemológico, científico.

Houve discurso metaprático no portfólio da acadêmica quando ela registrou que: “está sendo um grande crescimento fazer as análises do meu trabalho, pois ali posso ver o que realmente está acontecendo nas escolas. Verificar os crescimentos e os aspectos que precisam ser melhorados e ampliar minha visão sobre o assunto” (PJ1, 25/05/06). Diante desta fala, evidenciamos que a acadêmica se percebe responsável pela análise, e mais do que isso, ao fazê-la, reflete sobre o auto-conhecimento provocado nesta atividade.

Um dos grandes desafios nessa etapa é com o tratamento dos dados. O que fazer com eles? Supomos um indício de discurso narrativo prático da acadêmica quando ela destacou que: “para o encontro de hoje fui com algumas dúvidas referentes ao como estar começando a fazer a análise dos dados. São tantos dados. Como contemplá-los todos na análise? Segundo minha orientadora, primeiramente irei analisar as três primeiras questões dos três gestores de cada escola, ver o que mais está presente nas respostas e categorizá-las e assim sucessivamente. Terei que estar fazendo isto com todos os dados coletados” (PJ1, 23/03/06). Um pouco adiante, noutro discurso narrativo prático, a aluna salientou ainda que:

“J: Isso já vai me ajudar bastante. Que análise eu tenho que fazer das observações, eu vou usar elas pra estar juntando aqui nos dados da entrevista? Ou eu vou ler o registro das observações e vou fazer uma análise em cima daquilo. Como eu vou fazer?”

R: Eis uma questão, o que você acha?

J: Ou a gente só as coloca em anexo. Eu gostaria de colocar minha opinião no final da análise da observação como a gente fazia nos estágios.” (F5J, 03/04/06).

Nessa última fala pareceu existir uma preocupação da acadêmica em contemplar os dados da observação e mais do que isso, a vontade de analisá-los, posicionando-se frente a eles.

Uma dificuldade apresentada pela acadêmica, na hora de fazer a análise, foi a falta de entendimento da importância de se descrever os dados no texto analítico:

“R: Está toda aqui a análise?”

J: Sim, por quê? É pouco?

R: Não, porque eu vejo que tu trazes só uma fala de um diretor em cada questão” (PJ1, 25/05/06).

A acadêmica considerava que bastava analisar os dados sem descrevê-los no texto. Não percebia a relevância de descrevê-los. Refletir acerca da rigorosidade metódica foi fundamental, pois é ela que nos aproxima dos objetos cognoscíveis.

Outra questão foi a necessidade de elaborar gráficos e tabelas estatísticas, uma atividade nada comum para ela: “[...] fiz os gráficos. [...] Só que não dava certo com pizza, não ficou legal, para a visualização, fiz em colunas” (F6J, 08/05/06). A habilidade de envolver dados quantitativos na análise foi um processo necessário e que exigiu das acadêmicas rever seus estudos feitos na disciplina de Estatística.

A relação entre os dados coletados e a teoria que dá suporte a pesquisa é algo imprescindível em uma pesquisa científica. A importância de relacionar a teoria aos dados, embora difícil num primeiro momento, ficou, provavelmente, compreendida pela acadêmica quando destacou, num discurso narrativo crítico, em seu portfólio que a orientadora “solicitou algumas reformulações destacando que faltou fundamentar a análise dos alunos. Em casa passei a ler novamente o que tinha feito e pude perceber a importância da fundamentação teórica. Passei a relacionar com a teoria de Vygotsky e a sua contribuição para o aprendizado e desenvolvimento da criança. No final, em minha opinião, ficou um texto muito bom e pude compreender o quanto isto enriquece qualquer análise” (PJ1, 18/05/06). Ficou sugerido pelo registro da aluna que a teoria funcionou como lentes, ajudando-a a enxergar o que antes não enxergava. Conforme Esteban e Zaccur (2002) olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real.

A necessidade de analisar os dados criticamente, provavelmente, desencadeou um processo crítico de reflexividade manifestado por meio de discursos narrativos críticos: “mas, fui para casa pensando em uma coisa que minha orientadora levantou sobre o que aquela professora colocou em sua entrevista. Ela diz que: a escola de tempo integral não deve proporcionar ao aluno somente a oportunidade de freqüentar a escola em tempo integral, mas sim, a oportunidade de ampliar seu aprendizado de maneira integral. E isto deveria ser oferecido para todas as crianças e não somente para alguns” (Professora da escola 1, entrevistada no dia 30/3/2006). Bom, saí do encontro pensando o que ela realmente quis dizer com isso. Depois de muito pensar, pude entender que a escola de tempo integral não deve

somente ocupar os alunos em tempo integral no que se refere ao melhoramento de seu aprendizado, ela deve sim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem em todos os aspectos do ser humano. Trabalhar, sim, o aprendizado, mas, também o afetivo e cognitivo de cada aluno, trabalhar o ser como um todo. Temos que entender que a educação não é só um mero acúmulo de conhecimentos, isolados do contexto, isolados do todo do ser humano em si” (PJ1, 08/05/06). Esse relato registrado no portfólio sugere que o processo de reflexividade é um processo continuado, podendo atingir níveis mais elevados de lógica reflexiva. O movimento permanente de questionamento, de aprofundamento e de diálogo com a orientadora provavelmente levou a aluna a retornar aos dados com outro olhar, avançando nos seus achados com qualidade na medida em que o movimento dado-teoria-reflexão gerou transformações que permitiram avançar em direção à melhor compreensão do objeto de estudo, relativizando o imediatamente perceptível.

A confirmação de pressupostos, quando ocorreu, pareceu ser um processo mais fácil de ser percebido e analisado pela acadêmica e foi sugerido pelos discursos narrativos críticos: “estou confirmando que não dá para negar o fato de que esta proposta, acima de tudo, tem que contribuir na melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças, e que também tem grande importância social, no que se refere à facilidade dos pais. Que apesar de suas implantações, muitas coisas precisam ser feitas e melhoradas, desde a infra-estrutura a uma fundamentação realmente de qualidade” (PJ1, 23/03/06). Encontrar-se nas falas das professoras foi um processo prazeroso, vivenciado pela acadêmica: “interessou-me tanto fazer a análise dos professores, podendo constatar melhor o que eles acham desta proposta, suas indignações, desafios, seus fundamentos, métodos de trabalho, pois, são eles que fazem acontecer esta proposta no seu dia-a-dia. São eles que conseguem perceber melhor as vantagens e desvantagens desta proposta para melhoria do aprendizado e desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes. Fiquei muito feliz ao encontrar ali pessoas que também vêem esta proposta como eu. Que colocaram as suas realizações, o que sentem diante da mesma, e as coisas que precisam ser melhoradas. Quando comecei a ler me vi voltando lá para as primeiras linhas que escrevi sobre este trabalho que foi no meu memorial, onde via esta proposta da mesma maneira como algumas destas professoras, elas claro, com uma experiência bem mais ampla do que a minha” (F6J, 04/05/06). Neste discurso, ficou revelada a importância do papel do professor na visão da aluna, espelhando-se em suas atitudes e convicções nos professores participantes de sua pesquisa. Anunciar ou exigir mudanças de ensino não mudará o que acontece nas escolas se os professores resistem e subvertem tais

mudanças. Conforme salienta Zeichner (2002) as mudanças qualitativas nas práticas de sala de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças.

Ao final, na apresentação dos resultados, supomos haver discurso narrativo crítico da acadêmica quando concluiu que: “a proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, ampliando suas possibilidades e conseqüentemente de desenvolvimento. Destacamos qualitativamente conhecimentos que se voltam à língua estrangeira, à computação, à iniciação científica, artes cênicas, danças e atividades desportivas. Os gestores salientaram que estão buscando meios de contribuir mais incisivamente com a proposta, os professores estão acreditando nela e lutando pela sua real concretização nas escolas em que atuam e os alunos vêem nela uma oportunidade de aprender mais. Destacamos, novamente, os aspectos que merecem um olhar mais atencioso dos gestores e os responsáveis pela implantação dessa proposta, onde salientamos a necessidade de uma formação continuada específica aos professores e a melhoria da infra-estrutura elementar para um bom desenvolvimento das aulas” (DVDJ3, 26/06/06). Nesta fala, a acadêmica apresenta os resultados da pesquisa realizada de maneira sustentada e fundamentada, preocupando-se com a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Na análise, houve transformação no processo de reflexividade da acadêmica Jakeline. Vários foram os indicadores que encontramos no discurso da acadêmica e que foram caracterizados nos níveis críticos e metacríticos do processo de reflexividade.

A ansiedade e dificuldade de elaborar uma análise foram sugeridas, também, pelas acadêmicas Gabriela e Solange. Essa dificuldade, e a necessidade de avançar na análise, provocaram algumas reflexões, sugerindo um discurso metaprático manifestado no portfólio da acadêmica Solange: “já com os dados da pesquisa em mãos, partimos então para a análise dos dados. Essa parte levou-nos a fazer, refazer, pensar e repensar algumas vezes. Foram momentos de tirar o sono. Novamente volto a ressaltar a importância de exigir desde a primeira ou segunda fase da faculdade trabalhos científicos e de pesquisa como o TCC. Toda a nossa angústia e esforço em estar refazendo conforme a professora Rita nos orientava, poderia ter sido intensificado no curso. Não em como fazer uma análise de dados, mas como analisar melhor, ir a fundo aos dados que tínhamos da pesquisa. Mas, foi mais uma experiência, onde aprendemos a cada momento em que sentamos para ler, pensar, analisar os dados que foram frutos da nossa pesquisa de campo” (PS3, 20/05/06). Ficou sugerido que as acadêmicas propuseram uma solução para o problema enfrentado neste dado momento. O

exercício de escrever um texto analítico exigiu das acadêmicas muito esforço e dedicação, o que após, foi reconhecido como um grande aprendizado por elas mesmas. Encontramos no portfólio da acadêmica Gabriela um discurso metacrítico que sugere isso, quando destacou que: “encontramos um pouco de dificuldade também na hora de fazer uma análise de dados. Não sabíamos como escrever e estruturar de forma concreta. Foi um grande avanço para nós que desconhecíamos uma análise dentro da metodologia de um trabalho de conclusão de curso” (PG2, 02/07/06).

O que fazer com os dados foi outra dúvida manifestada pelas acadêmicas: “então, transcrever a gente precisa transcrever tudo mesmo. Então, vamos primeiro transcrever tudo e depois a gente pega as análises dos coordenadores e faz a análise deles primeiro, e só depois dos coordenadores” (F3GS, 08/05/06). Cabe destacar que este discurso narrativo prático ocorreu após a indicação da orientadora da necessidade de transcrever todas as entrevistas e analisá-las respeitando-se os sujeitos investigados. A necessidade de contemplar os dados na produção escrita da análise era um aspecto desconhecido por estas acadêmicas também. Num dos encaminhamentos sugeridos pela orientadora e destacados no portfólio da acadêmica por meio de discurso descritivo simples constava que: “devemos trazer as falas dos professores no meio das análises” (PS3, 25/05/06). Merece destaque a fala a seguir da acadêmica, apresentada no mesmo dia e frente à orientadora, quando num discurso narrativo crítico a acadêmica dá a entender que passou a compreender a importância dos dados na pesquisa: “essa é a parte mais importante da pesquisa, porque é ali que você vai efetivamente comprovar os resultados da pesquisa, tu não podes falseá-los, tu não podes assim ignorá-los” (F4GS, 25/05/06). Inclusive, parece existir nesta fala, uma preocupação ética com os resultados da pesquisa.

A relação entre teoria e dados, na análise, nem sempre contemplada na produção das acadêmicas, exigiu da orientação um alerta:

“S: Então a grande tarefa é ...

R: Trazer mais a teoria, fundamentar mais” (F4GS, 25/05/06).

A necessidade de organizar dados quantitativos por meio de gráficos e tabelas foi outra dificuldade manifestada pelas acadêmicas via discurso narrativo prático. “Como que a gente faz isso? Peguei até a apostila da professora de estatística do semestre passado, mas não conseguimos colocar. [...] Ahh, é lá no excel que tem que mudar?” (F4GS, 25/05/06). A elaboração de gráficos e tabelas exigiu rever conteúdos de estatística e aprender a mexer com o programa do computador.

Na expressão-chave “postura crítica frente aos dados” predominaram indicadores de discursos narrativos críticos nas falas e registros das acadêmicas. Em vários momentos, inferimos um posicionamento político e valorativo frente aos dados por parte delas. Vejamos alguns: “porque têm pessoas que são contra, não aceitam, não podem dar banho nas crianças, vocês não podem cortar as unhas das crianças, mas sobe lá no morro para ver. Não tem luz, não tem água” (F3GS, 08/05/06). Com a pesquisa, as acadêmicas puderam supor que as coisas na realidade não são tão simples assim, que o discurso desconectado da realidade não tem sentido. Destacamos a fala da acadêmica em que apresenta um posicionamento pessoal frente ao objeto investigado: “eu acredito nessa proposta, e aposto nela, acho que é mais um caminho para ajudar essas crianças que precisam” (F4GS, 25/05/06). As acadêmicas dão sugestões para qualificar a proposta em estudo: “é, nós até sugerimos ali que precisa estar acontecendo uma parceria mais firme entre a educação complementar e a escola regular, que já existe, mas é muito incipiente ainda. [...] Porque eu acho que tem que existir isso, pois senão existir existe maior possibilidade dessa proposta permanecer no assistencialismo. Porque eu tenho que descobrir a dificuldade que a criança tem para poder ajudá-la” (F4GS, 25/05/06). Isto foi dito, também, na apresentação oral do trabalho: “a gente percebeu que tem um número bem elevado de alunos, que não estão nas séries correspondentes às idades, são repetentes, né? E assim é um pouco preocupante isso, em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É uma maneira assim dessas instituições estarem vendo a partir de esses dados estarem avaliando o trabalho realmente, e ver o que pode ser talvez aprimorado a partir disso. E assim isso deixa bem claro que deve haver um diálogo entre a instituição que trabalha com o projeto e as escolas” (DVDGS2, 26/06/06).

As acadêmicas apresentaram os resultados da pesquisa utilizando-se também do discurso narrativo crítico. Dentre outros discursos semelhantes destacamos um que revela respostas ao problema de pesquisa investigado: “percebemos algumas carências que poderiam enriquecer mais a proposta e assim permitir um avanço significativo, como a ausência de comunicação entre as instituições educacionais. As instituições poderiam até aumentar, né? No caso o número de crianças, atender um número de crianças maior. A proposta de educação complementar à escola é um espaço de interação efetiva do sujeito com o mundo. Ficou claro que apesar de algumas necessidades que ainda precisam ser supridas existe uma real contribuição à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na visão das pessoas entrevistadas” (DVDGS2, 26/06/06).

Quanto à reflexividade promovida na realização da análise dos dados e revelada no discurso das acadêmicas, inferimos haver predomínio do discurso narrativo crítico, seguido pelo discurso narrativo prático. Pensamos que mesmo sendo um dos primeiros exercícios de análise científica das acadêmicas, elas superaram os desafios e refletiram sobre eles e sobre os dados coletados de forma quase sempre crítica. Supomos também haver níveis mais elevados como o caso do discurso narrativo metacrítico, quando as acadêmicas, frente à dificuldade de elaborar uma análise científica, analisaram-se e em outro momento encontramos um discurso metaprático das acadêmicas, quando, num fazer refazer próprio avançaram na elaboração de sua análise, apresentando uma sugestão ao curso de Pedagogia já apresentado anteriormente. Os discursos mais elaborados foram manifestados na produção escrita via portfólio das acadêmicas, tendo sido destacada a importância do uso deste instrumento pedagógico no desenvolvimento da reflexividade das acadêmicas.

A dificuldade na realização da análise da pesquisa foi algo sugerido, também, pelas acadêmicas Daniela e Juliana. Destacamos a seguir uma fala da acadêmica Daniela, apresentada por meio de discurso narrativo prático: “o próximo passo foi a análise dos dados que precisou de muitos dias para ficar pronta, pois foi necessário fundamentá-la com a teoria. Exigiu tanto da gente que nossos encontros passaram a ser diários a partir desse momento, sempre das 8h às 10h15min, incluindo os sábados” (PD4, 06/07/06).

Além da necessidade de dedicação de um tempo maior na realização dessa etapa, as acadêmicas passaram a refletir sobre a sua própria análise, a sua própria reflexão, buscando certa certificação do que estavam fazendo, realizando, portanto, uma meta-reflexão a partir de um discurso metaprático:

“R: Como é que foi fazer a análise?”

D: É...

J: Nós montamos um texto com as respostas, né? E colocamos as fundamentações no texto. Primeiro que falta um pouquinho de fundamentação.

D: Pouquinho não, bastante.

J: Falta fundamentação, falta citação. E a gente também se pegou em dúvidas. Uma hora a gente fala uma coisa, outra hora a gente está, com as respostas delas, a gente acha que está se contradizendo nas nossas análises” (F3DJ, 22/05/06).

Mais adiante, a acadêmica solicitou ajuda da orientadora, pois justificou não conseguir mais avançar: “sim, trouxe pra ti ver, para poder colocar um pouco mais, pra ti dar uma idéia... A gente sabe que é pouco, mas, a gente está precisando ver o que a professora

diz. Ohh ... aqui falta isso, explicar um pouquinho mais pra gente. A gente olha, acha, sabe que falta, mas não consegue ver aonde” (F3DJ, 22/05/06). Neste discurso meta-crítico, resultante de uma meta-reflexão, sugere-se a necessidade de apoio que as acadêmicas tiveram da orientação, solicitando dicas, pistas de como proceder na análise, descortinando ou desmascarando alguns aspectos que elas próprias não conseguiam vislumbrar. Este discurso revela, também, certa humildade das acadêmicas, sinalizando que falta algo, que não conseguem identificar o quê, mas, que poderia ser melhor. Sugestões dadas pela orientação e acatadas por elas, inclusive registradas no portfólio como encaminhamentos a serem cumpridos, direcionaram novamente a produção das acadêmicas: “neste encontro, a professora nos devolveu a análise dos dados com algumas sugestões entre elas: trazer mais os dados na análise. Comprovar com uma fala de um entrevistado que há espaço para o pedagogo na empresa. Destacar as falas no texto como se fossem citações” (PD4, 22/05/06).

Certa postura crítica frente aos dados foi percebida nos discursos das acadêmicas. Ao referir-se à opinião de um entrevistado a aluna destacou: “entretanto, em suas palavras, apesar de saber da atuação do pedagogo na empresa, restringiu as funções do mesmo a três verbos: passar, repassar e ensinar os demais funcionários. Acredito que ainda lhe falta um pouco de conhecimento sobre a área de atuação do pedagogo na empresa” (PD4, 20/04/06). Percebemos no discurso, ao qual inferimos existir discurso narrativo crítico, uma preocupação com a limitação das possibilidades de atuação do pedagogo na concepção do entrevistado. Conhecimento este adquirido por ela na própria fundamentação da pesquisa em andamento. Ao final, na apresentação oral da pesquisa, outro discurso narrativo crítico foi verificado: “diante das transformações geradas pelos avanços tecnológicos e pela globalização, torna-se fundamental que as empresas invistam em seus funcionários, através de programas de capacitação e da formação continuada dos mesmos. Investir na formação de todos os funcionários, independentemente da função que exercem é pensar no futuro da empresa, pois são as pessoas e não as máquinas que possuem habilidades, competências, conhecimentos e criatividade. Para tal é preciso um profissional habilitado a exercer essa função. Surge então a possibilidade de inclusão do pedagogo no meio empresarial. O pedagogo na empresa pode auxiliar a desenvolver competências incentivando os profissionais através de dinâmicas de grupo, promoções de reuniões, oferta de seminários, participação de palestras e uso de veículos internos de comunicação” (DVDDJ3, 26/06/06).

Após a análise dos dados e, frente aos resultados encontrados na pesquisa, as acadêmicas fizeram uma recomendação ao curso de Pedagogia da FURB. “Temos também

uma recomendação: criação de um curso de Pedagogia com habilitação em espaços sociais múltiplos aqui em Blumenau, pois atualmente as Universidades, oferecem somente habilitação para educação infantil e séries iniciais. Este curso habilitaria o pedagogo, para atuar em diferentes ambientes, entre eles a empresa, oferecendo conhecimentos necessários para tal” (DVDDJ3, 26/06/06). Nessa recomendação também entendemos existir um discurso narrativo crítico na fala das acadêmicas, apresentando uma possibilidade concreta de ampliar a formação do pedagogo na região.

Dúvidas e dificuldades também foram reveladas pelas acadêmicas Ana Cara e Daniella no momento de desenvolver a análise dos dados. O que fazer com os dados, como tratá-los e categorizá-los exigiu das acadêmicas, compreensão e esforço mútuo. O papel do orientador ao apresentar possibilidades e esclarecimentos de como proceder a análise fez-se necessário e foi sugerido no discurso narrativo prático: “dialogamos sobre como fazer a análise. A orientadora explicou as etapas para a elaboração das análises. Primeiramente temos que buscar as falas que se destacaram nas respostas, as mais contundentes com a nossa proposta e analisá-las de acordo com nosso entendimento relacionado às perspectivas teóricas que fundamentam nossa pesquisa” (PD7, 20/04/06).

De acordo com o registro anterior selecionado do portfólio de Daniella, constatamos que, na realidade, o nível técnico manifestado via discurso narrativo prático foi o mais utilizado pelas acadêmicas na reflexão feita acerca da etapa da análise dos dados da pesquisa. Mas, para nossa satisfação, encontramos também vários discursos narrativos críticos e metacríticos.

Quanto aos indicadores de discursos narrativos críticos encontrados, um aconteceu frente à necessidade de relacionar os dados à teoria. “14 professores deram como exemplos aprofundamentos teóricos, planejamento, avaliação formativa, observação, diálogo, registro e interação professor-aluno. Como exemplo, trazemos o relato do professor dois: você leva uma discussão ou leva uma atividade prática pra fazer em sala de aula e a medida em que os alunos vão desenvolvendo, você vai observado e pensando sobre’. Schön diz que o ensino reflexivo, deve estar vinculado à teoria e à prática, como citado anteriormente pela nossa colega, baseado num processo de reflexão na ação, cujo o objetivo é aprender através do fazer, voltado à capacidade de refletir através da interação educador-educando, em diferentes situações práticas” (DVDAD4, 27/06/06). Nesta fala, ficou evidenciada a tentativa de relacionar a fala do professor com o nível de reflexão na ação proposto por Schön.

Outros indicadores de discurso narrativo crítico estão aqui sugeridos nas falas das acadêmicas referentes à análise dos dados já coletados. “Que nem de uma professora, eu comentei que essa troca é importante e que é, eu hoje consigo perceber o que eu não percebia em sala de aula. Teve uma professora que a gente tinha, a (F), eu tenho muita liberdade com ela e eu falei (F), ali na sala de aula a gente tem uma visão do professor, a gente acha que ele tem que dar conta de tudo e que ele tem que ser perfeito e quando a gente não vê isso nele a gente ‘malha o pau’. Agora, com essas entrevistas, eu consigo perceber que o professor também tem suas fragilidades e que ele não é o ‘bam, bam, bam’, ele não precisa ser o ‘bam, bam, bam’” (F3AD, 20/04/06). Esta fala da Ana Clara sugere que o contato com os professores pela pesquisa fez com que ela os conhecesse para além da sala de aula, compreendendo a complexidade de seu ofício docente e, sobretudo, aceitando-os como pessoas que se esforçam para desenvolver um bom trabalho, mas que também têm suas fragilidades e limitações. A outra fala que corresponde ao nível e a expressão-chave mencionada anteriormente foi “até as nossas análises ontem a gente foi, a gente meio que se obrigou a pegar uma cabine na biblioteca separada, pra gente poder discutir, porque as análises... olha... eu não sei, eu tive medo de falar assim, pela conclusão que... medo talvez não, mas, de elaborar a coisa de uma forma amena assim, de não... porque realmente a gente sentiu uma falta de fundamentação muito grande dos professores, apesar de que alguns traziam e até eu coloquei na análise que parecia, por exemplo, quando tu pegas um dicionário tu lês reflexivo, o que é reflexivo, tu já vais meio que entender o que é, então se tu fala professor reflexivo tu já vais entender, professor é professor, reflexivo é reflexivo, que pensa, só que. Então parecia que os relatos deles iam a isso” (F3AD, 27/04/06). Nesta fala supomos uma preocupação da acadêmica, frente aos dados coletados, em analisá-los de forma ética sem deixar de omiti-los. A fala a seguir também segue nessa direção: “então, analisando essa relação prática e teoria, na prática docente de acordo com os relatos coletados, apenas oito professores procuram aprofundar o conhecimento qualificando assim a sua prática e coloquei assim óh, diante dessa visão, né? Percebemos que alguns professores ao responder, se distanciaram daquilo que havíamos questionado e até a gente discutiu ontem, com relação à visão da reflexividade deles, então assim, devido à abrangência desse assunto nós também não podemos ignorar as falas deles, têm falas que não vai contribuir de forma alguma com a nossa proposta, mas a gente também não pode deixar de considerá-las” (F6AD, 27/04/06).

Outro discurso narrativo crítico das acadêmicas pode ser inferido na relação que fizeram entre professor reflexivo e professor pesquisador. Ao final, na apresentação oral, as

acadêmicas informaram que uma professora entrevistada se caracterizou mais como professora pesquisadora do que professora reflexiva. Embora a entrevistada não tenha se considerado reflexiva, as acadêmicas assim a consideraram, argumentando da seguinte maneira: “para refletir é necessário ter conhecimento e para ter conhecimento é necessário pesquisar, relacionando a teoria e a prática. A pesquisa é uma forma de proporcionar uma sólida formação ao educador, dando embasamento para avançar no conhecimento, auxiliando na qualificação de sua prática, portanto a pesquisa também pode considerar-se um atribuidor para a existência do processo reflexivo, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem significativo. O professor, ele pode ser considerado também pesquisador, à medida que em suas práticas, o mesmo se preocupa em pensar sobre dimensões sociais e dimensões políticas de sua ação. O pesquisador que é professor é aquele que utiliza da ação, para coletar dados, o qual quantifica e qualifica a sua pesquisa” (DVDAD4, 27/06/06). Neste depoimento a aluna tenta justificar que na relação entre prática reflexiva e pesquisa, é importante que a pesquisa seja vista como possível promotora da prática reflexiva e a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa.

Ao final, as acadêmicas, ao sintetizar os resultados encontrados, apresentaram também um discurso narrativo crítico. “A pesquisa nos mostrou que os professores de Pedagogia têm conhecimento sobre a reflexividade, a maioria é fundamentada em teorias, entretanto alguns apresentam uma abordagem a partir do senso comum. Percebemos que os professores de Pedagogia demonstraram interesse pelo assunto e que também se preocupam em serem reflexivos nas atuações docentes” (DVDAD4, 27/06/06).

Os discursos narrativos metacríticos foram revelados em momentos de meta-reflexão, quando as acadêmicas apontaram a sua capacidade de analisar os dados e quando, frente aos dados, passaram a analisar a sua postura reflexiva como docentes. As idéias centrais das acadêmicas a seguir sugerem isso: “é talvez, o que seja o nosso erro, o meu erro, o meu pensamento é que assim eu tô tentando... é talvez até por uma questão de querer simplificar a coisa, eu tô tentando botar isso tudo num monte, num bolo e tirar uma conclusão, só que talvez eu não vá chegar numa conclusão só” (F6AD, 27/04/06); “4 professores consideram-se parcialmente reflexivos, ou seja, eles não se utilizam de processos reflexivos em todos os momentos de suas práticas. Há momentos em que nos utilizamos de processos reflexivos sim, que dependem das situações problemáticas que a prática nos propõem” (DVDAD4, 27/06/06).

O processo de análise foi uma tarefa difícil para todas as acadêmicas participantes da pesquisa, pois interpretar dados é efetuar uma reconstrução plausível de um movimento de pensamento. Elas apresentaram grande dificuldade de, ao relacionar a teoria ao dado (ou vice-versa), criar uma outra idéia, uma outra teoria. Esse processo exige desvencilhar-se dos outros e refletir sobre o próprio entendimento do objeto em estudo, dando respostas às questões da pesquisa. Chegou um determinado momento que as alunas não podiam mais buscar nos outros aquilo que necessitavam: livros, artigos, internet. Precisaram criar sua própria teoria. E isso não é fácil, é complexo e exige disciplina, determinação, reflexão. Essa relação é fundamental para que a pesquisa não se constitua num empirismo desconexo ou numa racionalidade vazia.

O cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos também foi um processo vivenciado na análise das pesquisas pela maioria das acadêmicas investigadas. Romper com uma visão dicotômica entre as abordagens de pesquisa foi certamente, algo muito importante para que elas pudessem superar uma visão reducionista de pesquisa. Conforme Luna (1989), a necessária discussão a respeito da adequação de métodos qualitativos em relação à captação de determinados fenômenos e processos desenvolveu uma caça às bruxas aos métodos quantitativos, como se não fossem úteis ou mesmo dispensáveis. Segundo Lüdke e Cruz (2005), precisamos superar esta postura na pesquisa em educação.

De modo especial, pesquisadores iniciantes sentiram-se atraídos pelas aparentes facilidades do trabalho metodológico com a pesquisa qualitativa, em grande parte devido ao desconhecimento dos recursos oferecidos pelos métodos quantitativos, insubstituíveis em determinados problemas de pesquisa. Hoje já começamos a reconhecer e tentar reparar os males ocasionados por esse desconhecimento procurando oferecer formação sobre técnicas e conceitos próprios da investigação quantitativa (p. 81).

Reiteramos, outra vez, que o portfólio serviu para as acadêmicas registrarem suas dificuldades, angústias e desafios sentidos também nessa etapa da pesquisa. Assim, neles, as acadêmicas congregaram as experiências significativas que possibilitaram ascender ao pensamento teórico à medida que ele assumiu “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHÁVES, 2005c, p.16). A produção do portfólio possibilitou as acadêmicas registrarem seu pensamento acerca da pesquisa durante o processo de pesquisa, de forma narrativa, que segundo Sá-Cháves (2000b), “o narrador, narrando, se narra.”

A pouca experiência em pesquisa e as dificuldades enfrentadas principalmente na análise dos dados levou as acadêmicas a recomendarem que essa atividade (a pesquisa) acontecesse mais vezes no transcorrer do curso de Pedagogia. Embora compreendamos que a formação inicial é apenas o primeiro passo de um longo processo de construção/produção do conhecimento na trajetória do desenvolvimento profissional do professor, concordamos que ela deva oferecer “uma sólida cultura geral, uma sólida formação pessoal, uma preparação científica suficiente e rigorosa, [e] uma preparação pedagógica e didática de igual modo suficiente e rigorosa” (PATRICIO, 1993, p 40-41). A pesquisa é, portanto, uma atividade que pode contribuir direta e significativamente com a dimensão científica destacada. Na etapa da análise, por exemplo, ficou revelado o quanto a necessidade de relacionarem dados e teoria de forma crítica desestabilizou o pensamento das acadêmicas.

Em síntese, quanto ao processo de reflexividade desencadeado na realização da análise dos dados da pesquisa, constatamos que além das acadêmicas utilizarem o nível prático, em vários momentos inferimos indícios do nível crítico. Os discursos narrativos críticos foram manifestados principalmente frente à necessidade de relacionar os dados com a teoria na análise, ao assumir uma postura crítica frente aos dados, bem como frente as suas considerações a partir dos resultados da pesquisa encontrados. A dificuldade em realizar a análise, em alguns momentos, provocou nas acadêmicas meta-reflexões que desencadearam alguns discursos metacríticos e metapráticos.

4.6 PRODUÇÃO ESCRITA DA PESQUISA

Organizamos as falas e registros das acadêmicas que se voltavam à produção escrita da pesquisa nas seguintes expressões-chave: organização e seqüência dos capítulos do trabalho; limitações e ou ampliações no processo de escrita; importância do registro das orientações; indicação da fonte das citações usadas no texto; normas da ABNT e consulta a outras produções escritas.

Ao analisarmos os dados específicos da acadêmica Jakeline inferimos ter havido a predominância do discurso narrativo prático nas manifestações feitas por ela ao realizar a produção escrita de seu TCC. Cabe destacar, porém, que encontramos vários indícios de meta-reflexões da acadêmica frente à manifestação de seus sucessos e insucessos na produção escrita do TCC e que, em sua maioria, foram registrados no seu portfólio.

Esses discursos narrativos práticos aconteceram, muitas vezes, quando a acadêmica manifestava sua limitação ou ampliação no processo de escrita do TCC. A acadêmica emitia opiniões frente à sua produção escrita, trazendo justificativas diante do processo. Destacamos a seguir partes de alguns discursos: “é engraçado, mas sempre que estou produzindo tenho a impressão de que não estou fazendo como a professora pediu. Quando é difícil me desespero e quando vejo que será fácil parece que não estou fazendo corretamente, isto me incomoda e não me sinto segura diante de minhas produções” (PJ1, 17/12/05). “Eu quase não dei conta de fazer tudo. A introdução eu senti que ficou um corte no meio do texto” (F3J, 09/03/06); “No dia de hoje estou terminando minhas escritas para este trabalho. Lembrar tudo o que passei durante estes seis meses, as angústias, nervosismo, aprendizado, crescimento e alegrias que também tiveram. [...] Foi trabalhoso, mas muito gratificante estar fazendo estas escritas. Vou me sentir muito feliz lendo-as daqui a alguns anos” (PJ1, 20/07/06). Estas falas revelam que escrever não é fácil, e o escrever científico exige ler, escrever, reescrever constantemente. Porém, o árduo exercício, ao final, passou a ser algo gratificante para a acadêmica por representar uma produção de sua autoria.

A in experiência em produção escrita na linguagem científica levou a acadêmica a consultar trabalhos da mesma natureza de outros pesquisadores para dar-lhe suporte e maiores garantias de estar desenvolvendo o trabalho corretamente. “Vou dar uma olhada, quero até pegar um TCC para dar uma olhada na montagem certinha e até tirar um xérox para eu ver” (F2J, 31/01/06) Compreendemos que esse exercício de consultar outras pesquisas é fundamental para o pesquisador iniciante. Assim, ele vai se familiarizando com a linguagem científica, possibilidades de estruturação gráfica e os cuidados exigidos nesta atividade, analisando a sua própria produção, por meio de outros. E por mais cuidados que tenhamos, ao final ainda aparecem falhas e ou esquecimentos na produção escrita. Essa descoberta também foi vivenciada pela acadêmica em sua primeira pesquisa: “Gostaria de estar fazendo uma reformulação aos professores da banca, que juntamente com a professora Rita, já encontramos alguns autores que estão faltando nas referências [...], mas que serão reformulados e colocados juntamente com a obra principal” (DVDJ3, 20/06/06).

Encontramos um discurso narrativo crítico revelado pela acadêmica em seu portfólio e voltado à produção escrita do seu trabalho, ocorrido em um momento de meta-reflexão, quando a acadêmica se autocriticou por não ter registrado as orientações feitas pela orientadora, o que lhe fez sentir o peso da responsabilidade de fazer um trabalho científico. “[...] Ela me solicitou que sempre que eu vier aos encontros de orientação traga junto um

papel e caneta para anotar o que for solicitado durante a orientação. Compreendi o que me foi solicitado, mas com o passar das duas semanas fui esquecendo as orientações, pois não tinha nada anotado. Este erro não quero mais cometer em minha vida. Também pude sentir o peso da responsabilidade que está por vir, e o medo de não conseguir, mesmo sabendo que eu sei e sou capaz. Como acontece em tudo que é novo, a insegurança é grande” (PJ1, 24/11/05). Entendemos conter neste registro um indicador narrativo crítico, por compreender que por trás do termo “responsabilidade” exista uma preocupação da acadêmica em fazer uma boa pesquisa, a partir do que foi sugerido e combinado.

Encontramos nos dados desta acadêmica, também, discursos narrativos metacríticos, também revelados em momento de meta-reflexão. “Por isso que eu fico assim indignada. Eu coloco as coisas tudo ali, só que eu só vejo as coisas boas. Aí eu chego aqui e tu dizes por que eu não coloquei isso daqui, a falta de estrutura, a falta disso, a pouca formação, esse professor coloca isso. Mas, eu penso assim, como eu não enxerguei isso assim antes? Sabes? Eu fico tão indignada com isso” (F7J, 25/05/06). Nessa fala da acadêmica parece existir uma autocrítica sobre a sua própria falta de crítica frente aos dados. Ela se coloca como sujeito do processo e sabe que depende dela analisá-los de forma rigorosa e ética. Portanto, ela se percebe responsável pelo processo e se indigna consigo mesma quando sabe que sua produção, seu envolvimento poderia ser melhor.

Inferimos ocorrer discursos narrativos metapráticos da acadêmica quando ela manifestou em seu portfólio, em momentos de meta-reflexão, ter a consciência de que necessitava se envolver mais com o seu trabalho para concluí-lo e assim o fez: “[...] Eu estava realmente cansada, não conseguia colocar nada no papel, mas meu inconsciente não me deixava esquecer que era muito importante eu dar continuidade às minhas produções. Um bom trabalho dependerá da minha dedicação. Um sentimento de culpa e dever mal cumprido sempre me perseguem em momentos assim. Mas, no dia de hoje retornei, dando continuidade, fazendo todo o restante do meu trabalho” (PJ1 10/04/06). Caracterizamos esse discurso como metaprático pelo indício de que a expressão “um sentimento de culpa e dever mal cumprido” é o que impulsiona o prático a agir diante das suas próprias convicções. Claro que sabemos que a atitude da acadêmica, neste caso, deu-se frente ao seu trabalho de pesquisa, como no registro posterior também, mas ela afirmou que esse sentimento aconteceu em outros momentos para além da pesquisa. É essa consciência de ter que se envolver, colocar a mão na massa, agir em prol daquilo que acredita ser o melhor que, em nosso

entender, assume uma postura metaprática. Além de perceber-se responsável pelo processo, seu avanço só se dará com sua própria ação.

Outro discurso narrativo metaprático parece ter ocorrido quando a acadêmica passou a conhecer as regras da linguagem científica: a ABNT⁹. E nessa aprendizagem, agora, não bastou simplesmente conhecer as regras técnicas de um trabalho científico, mas exercitá-las em sua produção escrita. “Já deu pra aprender muita coisa, não só em teoria, mas em metodologia da pesquisa com este trabalho também. Algo que é cobrado nas aulas durante o curso de Pedagogia, mas que não é levado tão a sério, principalmente por mim, e que agora estou tendo que dar conta do trabalho em si e de aprender as metodologias referentes às normas da ABNT” (PJ1, 30/03/06). Nesse registro a acadêmica emitiu uma opinião crítica sobre si mesma, por não ter se apropriado de conhecimentos já vistos. Essa falta de empenho exigiu esforço dobrado da acadêmica para desenvolver com êxito seu TCC, pois além de preocupar-se com a qualidade da pesquisa em si ainda teve que conhecer as diferentes metodologias de pesquisa e as orientações frente à escrita técnica da pesquisa. Inferimos que nessa fala, a acadêmica, além de se autocriticar, percebeu-se responsável pelo processo e buscou agir em prol da solução de sua própria autocrítica.

Nos dados das acadêmicas Gabriela e Solange, referentes a esta etapa, acreditamos que também predominou o discurso narrativo prático em seus registros e falas. Os discursos narrativos práticos aconteceram quando as acadêmicas revelaram opiniões acerca de sua própria produção escrita, suas dificuldades, limitações e também avanços nesse processo.

Na organização dos capítulos do trabalho, as acadêmicas apontaram dúvidas e opiniões, que foram esclarecidas pela orientadora.

G: A gente teve dúvida Rita, sobre isso daqui óh, situação problema, no caso, aí...

S: A gente viu que o problema tem tudo isso aqui e a gente queria uma explicação do que é pra colocar.

G: Tem situação problema, espaço, tempo, movimento. É que está complicado, o que é que engloba tudo isso daqui?” (F2SG, 20/03/06).

A argumentação de sua dificuldade foi manifestada nas opiniões das acadêmicas:

“S: Pois é, isso fica, na verdade fica, acaba ficando repetitivo, porque isso já tá aqui na justificativa.

R: Mas a justificativa é tudo isso daqui, tá? Na realidade vocês não vão fazer 1.1, 1.2.

S e G: Ahhh tá.

⁹ Associação Brasileira de Normas Técnicas

R: Vocês vão fazer a introdução. E dentro da introdução vocês vão trazer esses elementos aqui.

S: Meu Deus, bem que eu estava pensando nisso. [...] Nós estávamos indignadas porque ia repetir” (F2SG, 20/03/06).

A importância do registro das orientações também foi revelada via discurso narrativo prático, no qual as acadêmicas apresentaram uma opinião positiva frente ao procedimento adotado: “antes de nos encontrar com a orientadora, enviávamos o que já estava pronto por e-mail. Isso nos facilitou muito, pois ao chegar ao encontro com a professora, ela já havia lido e só nos repassava as alterações necessárias explicando e orientando sobre o que precisava ser melhorado” (PS3, 20/05/06).

Na discussão acerca da necessidade de indicação da fonte das citações indicadas no texto, também houve uma manifestação de opinião da acadêmica Solange e uma confirmação de que a própria opinião delas é dinâmica e vai se alterando a partir da leitura, da interpretação e da própria compreensão de sua produção escrita. “É, isso daqui nós tínhamos colocado, e aí foi preciso tirar um parágrafo que não estava legal e aí acabou saindo os problemas juntos. Depois que foi entregue é que nós vimos isso. Não era para ter tirado ali” (F3GS, 08/05/06). A consulta a outras produções científicas tidas como parâmetro e até modelo de registro escrito esteve sugerida: “[...] a gente viu no TCC da irmã da Gabriela. Ela fez o cronograma em forma de uma tabelinha. A gente pensou em fazer assim também. Acharmos que ficou bom” (F2GS, 20/03/06). Mesmo que esse “bom” se relacione à dimensão estética da produção.

Nos dados das acadêmicas Gabriela e Solange inferimos haver discursos narrativos críticos manifestados frente às suas limitações no processo de escrita: “[...] comentamos num dia desses que a exigência do trabalho final de curso deveria existir desde os primeiros trabalhos da faculdade. Se isto acontecer, fazer o TCC pode ser uma coisa mais fácil e o trabalho torna-se mais consistente, mais científico [...]” (PS3, 02/04/06) e “[...] Fazer pesquisa não é fácil. Temos que ter muito cuidado com aquilo que vamos escrever” (F4GS, 01/06/06). Nos dois discursos destacados parece existir uma preocupação da acadêmica frente às exigências e cuidados de um trabalho científico.

Analisando as idéias centrais das acadêmicas Daniela e Juliana inferimos ter ocorrido, também discursos narrativos práticos em suas manifestações acerca da produção escrita da pesquisa. Esses discursos aconteceram principalmente frente às limitações e ou ampliações no processo de escrita.

“J: Mas, já melhorou bastante né?”

R: Já melhorou bastante.

J: Está ficando mais fácil agora” (F1DJ, 23/02/06).

A acadêmica comenta sobre a própria produção escrita e justifica que está melhorando, pois, agora elas estão compreendendo melhor o processo, o que acaba tornando-o mais fácil. “A gente se enrolou tanto para tentar escrever e ainda não está bom” (F2DJ, 20/03/06). Nessa fala, embora a acadêmica tenha manifestado que se envolveu na sua produção, emitiu a opinião de que seu texto não está concluído. “Outra grande contribuição do TCC é na escrita, pois se procura sempre colocar as palavras da melhor forma, que tenha sentido e dê clareza ao texto” (PJ5, 27/06/06). Podemos inferir que houve uma opinião positiva da acadêmica acerca da realização da produção escrita do TCC. As exigências e cuidados com a escrita no TCC contribuem com o sentido e a clareza do texto.

Frente às normas da ABNT também inferimos haver discursos narrativos práticos da acadêmica Juliana, manifestados em seu portfólio: “tivemos uma orientação com a professora sobre como colocar o trabalho dentro das normas da ABNT. Entramos no site www.bc.furb.br e constatamos que as orientações estão todas detalhadas lá e são permanentemente atualizadas. [...] Só anotei o que foi significativo para mim, as outras normas poderia acessar o site e pesquisar num outro momento” (PJ5, 30/03/06); “Outro site que a professora mostrou foi o www.bu.ufsc.br/framerefer.html. Neste pode-se pesquisar principalmente acerca de como referendar as obras utilizadas no trabalho. Ela também explicou como encontrar artigos na internet, mas para fazer buscas muitas vezes é necessário saber inglês e isso não é comigo. Não sei falar nem escrever em inglês” (F3J, 30/03/06).

O registro das orientações foi uma prática vivenciada por estas acadêmicas também. “Já anotei aqui. Eu sempre anoto para não esquecer depois” (F1DJ, 15/02/06). Neste discurso, além de afirmar que anotou as orientações, justificou o porquê anotou.

Houve um discurso narrativo crítico das acadêmicas frente ao pouco referencial teórico encontrado acerca do tema em estudo:

“D: Nós tentamos várias vezes na semana passada, mas, às vezes, é difícil sair do lugar, a gente olha uma pra outra assim, pra tentar refazer aquilo que a gente já tinha feito ali do referencial, mas...”

R: O que está difícil? Quais as dificuldades que vocês estão encontrando?

D: Ali... algumas divergências na legislação, né? A gente tinha só aquela fonte do Libâneo, e dizendo algumas coisas que a gente ficava meio confusa assim, sobre alguns detalhes... a

gente queria especificar mais, fazer mais detalhado o histórico, mas só que ficava um pouco preso também...

J: Isso, preso ao que estava ali, porque era pouca informação que tem aí nesses exemplos. É um breve histórico que o William coloca sobre a empresa. Realmente dele é um breve histórico, então ficavam frases curtas assim... Lei tal fala disso, sabe?" (F2DJ, 20/03/06).

Neste discurso parece existir uma preocupação das acadêmicas com a elaboração do seu referencial teórico por não existir fontes de informação suficientes que possam respaldar suas idéias. Elas apresentaram uma preocupação em elaborar um texto meramente com dados da legislação. Isto pode denotar que elas gostariam de ampliar sua produção trazendo uma visão ampliada do objeto em estudo.

Nos dados das acadêmicas Ana Clara e Daniella inferimos que predominou o discurso narrativo prático em suas idéias centrais, destacadas nas diferentes expressões-chave que compõem a análise da produção escrita da pesquisa. Além de descrever o que fizeram ou iriam fazer no processo escrito, revelaram opiniões acerca de seus avanços ou limitações na produção escrita do trabalho. "Eu acho assim, no meu ponto de vista, não querendo assim, não querendo assim me gabar, mas eu acho que saiu boas coisas assim, em duas semanas, a gente... duas semanas a gente tá [...] É duas semanas, eu acho que a gente tá, a minha reflexão pessoal me diz que a gente tá indo bem assim" (F2AD, 13/03/06). Nesta fala, supomos que a acadêmica emitiu uma avaliação positiva sobre a produção escrita do seu trabalho, sinalizando que está segura frente ao caminho escolhido. Um tempo depois, após orientações feitas pela orientadora e com um olhar mais crítico sobre o próprio trabalho, a opinião não era mais a mesma: "a introdução estava solta. A professora orientou-nos a reelaborá-la para que os parágrafos se complementassem mais, tivessem maior sentido com o tema. A metodologia também será alterada por nós para melhor compreensão da pesquisa e do projeto" (PA6, 23/03/06).

As acadêmicas também revelaram dificuldades em estruturar um texto coeso e coerente na escrita do referencial teórico, quando tiveram que definir e clarear conceitos para o leitor. "A: a gente sentiu dificuldade em escrever a questão da reflexão sobre a reflexão na ação" (F3AD, 23/03/06). Outro discurso semelhante foi sugerido pelas acadêmicas quando, numa meta-reflexão, analisaram suas produções escritas referentes à análise dos dados, referenciando sua inexperiência em pesquisa:

"A: eu acho assim, a forma que a gente foi fazer isso é que a gente tava se equivocando. A forma que a gente fez essa análise é que foi equivocada, a gente não sabia, eu acho que talvez

essa questão, como a gente tá começando é um tanto avoada pra fazer as coisas, quer fazer, resolver logo [...]

D: diante do próprio curso de Pedagogia ocorreram situações assim, onde que nós precisássemos coletar, distinguir, analisar. [...]

A: não, e a gente não fazia análise de dados.

D: a gente fazia análise da intervenção” (F6AD, 27/04/06).

Inferimos haver um indício de discurso narrativo crítico na expressão-chave “dificuldades e ou sucessos na produção escrita da pesquisa” quando a Ana Clara comentou que: “é interessante essa questão ali, do curso de Pedagogia. Meu, nada a ver, realmente, não tem isso, é uma coisa engraçada, porque foi a gente que fez e de repente foi a gente e agora tá vendo que isso daqui tá horrível, que isso aqui tem que ser melhorado” (F3DA, 20/04/06). Nesta fala parece existir o entendimento da necessidade de promover a qualidade da produção da pesquisa. Embora, apresente que no curso de Pedagogia não vivenciou situação semelhante, sente o prazer de autoria de uma escrita acadêmica, mesmo olhando para ela e percebendo o quanto precisa ser transformada. Essa preocupação com um trabalho mais elaborado sinaliza-nos uma postura ética frente à própria produção científica.

Outra fala das acadêmicas merece destaque:

“D: mas, é legal isso, professora, porque tu tá crescendo.

A: é legal, mas, é estranho, dá uma frustração, a gente tem que aprender a ser humilde...

D: nesse nosso encontro, assim, realmente eu desabei, porque nós vamos ter que refazer totalmente.

A: tudo.

D: todos os aspectos que nós tínhamos com relação a essa pesquisa.

A: eu tô vendo que aquela quarta-feira de cama, que eu fiquei tentando pensar...

D: não foi em vão.

A: não, não foi em vão” (F6AD, 27/04/06).

Compreendemos que nessa fala possa existir um indício de discurso narrativo metaprático, pois as acadêmicas frente à autocrítica do trabalho, numa meta-reflexão, percebem que precisam refazer boa parte dele e buscam realizá-lo de maneira humilde e comprometida.

Não se aprende a escrever somente por meio da leitura da palavra escrita ou quando alguém nos diz como escrever, mas se aprende a escrever, sobretudo escrevendo, da mesma forma como se aprende a pesquisar, pesquisando. Escrita tem vida própria e é resultado de

um longo processo. Frente a isso questionamo-nos: o que os acadêmicos escrevem em seus cursos de formação? Será que suas escritas, na maioria, não passam de meras cópias ou de meras colagens de textos da internet? Em uma pesquisa recente de Marin e Giovanni (2007), feita junto aos acadêmicos concluintes de curso de formação de professores na graduação, ficou evidenciado que a expressão escrita é precária, carregada das marcas da oralidade oriunda das condições sociais de vida dos acadêmicos. Elas concluíram que o capital cultural familiar, além de agir antes da escolaridade, continuou atuando durante todo o período escolar de modo não coincidente com a proposição da escola, o que marcou de maneira contínua os alunos/professores e que a formação obtida até o final do ensino superior deixou enorme lacuna entre esses formandos no que tange aos processos de comunicação e acesso ao universo simbólico de nossa cultura.

Essa problemática foi revelada também no desenvolvimento do TCC das sete acadêmicas investigadas nesta pesquisa. Elas afirmaram que nunca haviam feito produção semelhante durante o curso de Pedagogia. Essa problemática possibilitou uma tomada de consciência dos limites, da fragilidade, da ignorância do próprio saber e gerou em algumas delas uma perplexidade aflitiva, inibindo a vontade de continuar. Por outro lado, depois de chorar e espernear, sabiam que tinham que continuar e empreendiam os esforços necessários para atingir seus objetivos.

Como fazer pesquisa sem escrever? Impossível. Não se faz pesquisa sem escrever, pois, essa é a forma de divulgarmos o que foi produzido. Embora, utilizamo-nos, muitas vezes, da comunicação oral na apresentação da pesquisa em eventos científicos, essa modalidade é baseada em recortes da escrita sintetizando a pesquisa, ou seja, apoiamo-nos no texto escrito, o que lhe dá legitimidade. Conforme Marques (2001), começamos de fato a pesquisar quando começamos a escrever. No escrever se inicia a pesquisa, por meio desse escrever ela continua e por ele ela se rege e conduz. Assim, é importante ressaltar que esse escrever geralmente respeita regras, normas, e se utiliza de uma linguagem científica, nem sempre comum aos iniciantes, passando a exigir uma sistematização e articulação das diferentes etapas da pesquisa. Nesse processo, é importante entender que acrescentar não é amontoar, é reorganizar. Suprimir não é simplesmente tirar algo, é dar configuração mais precisa.

Cabe destacar que, aqui, analisamos as falas e registros feitos pelas acadêmicas em seus portfólios e não aos seus projetos e relatórios de pesquisa. Mas, pareceu que o documento escrito, normatizado como orienta a ABNT, não deu oportunidade para que as

acadêmicas falassem de si, de suas angústias, aprendizagens. Ficou evidenciado nesta etapa, também, que foi principalmente no portfólio que as acadêmicas falaram de si, de seus avanços e limitações. Entendemos que para o desenvolvimento da reflexividade por meio da pesquisa, o portfólio foi um instrumento fundamental, pois, a estruturação do projeto e do relatório da pesquisa, como orienta a ABNT, parece levar as acadêmicas a um tipo de linguagem científica que tem certa neutralidade e distanciamento pessoal, o que, no nosso entender, pode inibir meta-reflexões, e portanto, o desenvolvimento dos níveis metacríticos e metapráticos de reflexividade. O portfólio, assim, é uma alternativa de grande auxílio aos formadores de professores que buscam desenvolver a reflexividade dos acadêmicos por meio da pesquisa.

Segundo Dewey (1953), o ato da rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade, e se faz necessário para podermos gerir nossas vidas. O professor necessita vivenciar momentos que exigem outros tipos de rotina, diferentemente das que permeiam seu dia-a-dia, possibilitando-o organizar e sistematizar idéias para serem discutidas com seus colegas e público em geral. Durante a escrita do projeto e do relatório, as acadêmicas entraram em contato com uma forma de divulgação que não lhe era familiar, isso possibilitou ter um modelo de apresentação de trabalho compatível com a comunidade acadêmica. “Outra grande contribuição do TCC é na escrita, pois se procura sempre colocar as palavras da melhor forma, que tenha sentido e dê clareza ao texto” (PJ5, 27/06/06). Para Demo é importante “exigir, ao final do curso, a feitura de trabalho científico denso, cuja função principal é demonstrar que o aluno é capaz de construir projeto pedagógico próprio” (1997, p. 94). O TCC pode ser definido como um momento privilegiado para que o estudante de graduação demonstre capacidade de projeto próprio, teórico e prático. A vantagem desse tipo de trabalho é que ele representa um passo à frente, motivando os estudantes para interpretações próprias, estimulando a postura crítico-reflexiva e proporcionando aos futuros docentes, a promoção do desenvolvimento do pensamento autônomo (NÓVOA, 1992).

Nesse processo escrito da pesquisa, entendemos que o mais difícil, para as acadêmicas, foi relacionar uma etapa à outra. A consistência e coerência internas são essenciais. “[...] É que está complicado, o que é que engloba tudo isso daqui?” (FSG2, 20/03/06). Perceber a relação necessária entre questão-problema, objetivo, referencial teórico, método, também no trabalho escrito, foi um grande e sofrido aprendizado para as acadêmicas.

Cada etapa da pesquisa, como unidade significativa, deve armar-se de sua própria espessura e consistência, na harmonia e congruência do todo que compõe com os outros em tessitura unitária. Artificiosa obra de artesanato, cada tópico se processa à parte ao mesmo passo que enquanto componente de um todo mais amplo (MARQUES, 2001, p. 114).

Destaca, ainda, este autor que nesse vai-e-vem do particular ao geral e do incluído a seus incluídos, importa ao pesquisador retrabalhar a harmonia das partes em si mesmas e no todo, de forma que cada uma delas tenha sua própria consistência e coerência adequada à densidade da tessitura do texto todo. Num sistema de forças correlacionadas produz-se balanceio e reequilíbrio necessários à inteireza do inteiro processo.

Outra dificuldade revelada pelas acadêmicas foi quanto à possibilidade de utilizar idéias de outros autores em sua produção escrita. Dificuldades como, por exemplo, indicar as fontes das citações: “professora, mas a gente usou aquele livro: Pedagogia e pedagogo – os caminhos e perspectivas, a Selma é organizadora, mas o artigo que a gente usou é só do Libâneo, como é que a gente faz? A gente colocou aqui na referência o livro dela, né? Mas, no caso, na citação?” (F2DJ, 27/03/06). As acadêmicas apontaram que o uso de idéias de outros pesquisadores acerca do objeto em estudo é fundamental no trabalho de pesquisa, mas como e quando fazer isso de forma a dar sentido e significado a própria produção não foi um processo fácil. Conforme Marques (2001), na citação, conjugam-se os atos de ler e escrever no ato de reescrever. Não se trata de uma transcrição mecânica, de uma cópia, mas de uma recriação em tempo e lugar outro, em outro contexto. Trata-se de um trabalho de citação, no qual ela trabalha o texto ao mesmo tempo em que o texto a trabalha numa correlação ativa de forças que se deslocam. Sem essa correlação de forças, sem uma democracia do reescrever não existe o sujeito da citação, aquele que apelando a outros, mantém vivo seu desejo de reconhecimento especial.

Marques (2001) enfatiza que, durante o escrever, ocorrem interlocuções de diferentes vozes, as quais “agitam, conduzem, animam, perturbam” todo o processo do escrever. E é com esta amplitude de perspectivas, nesta interlocução de diferentes vozes que, segundo o autor, há a abertura de novos horizontes, construção de saberes novos. A construção destes “novos saberes” ocorre a partir dos saberes anteriores, numa reconstrução deles, na desmontagem e na recuperação. E assim os saberes de cada interlocutor e os saberes do sujeito se fundem e se transformam, reformulam-se, num processo de reconstrução (p. 26). Neste sentido, vejamos o registro da Jakeline feito em seu portfólio: “É engraçado, mas sempre que estou produzindo tenho a impressão de que não estou fazendo como a professora

pediu. Quando é difícil me desespero e quando vejo que será fácil parece que não estou fazendo corretamente, isto me incomoda e não me sinto segura diante de minhas produções.” (PJ1, 17/12/05). Ficou sugerido que, ao escrever, a acadêmica pensou naquilo que a orientadora gostaria de ler. Além disso, conforme Marques (2001) no processo de pesquisa o sujeito assume dupla dimensão de assujeitado à sua obra e de responsável por ela, em seu caráter de criador/produtor. Nesse caráter, ao final da pesquisa mais interessa o prazer da aventura humana do que os resultados alcançados. “[...] é engraçado que agora olhando, a gente olha, meu Deus, foi a gente que escreveu isso?” (F3DA, 20/04/06).

Chegou um momento no processo de pesquisa das acadêmicas que foi preciso analisar a própria teoria à luz dos dados coletados e das idéias de outros pesquisadores selecionados. O que conforme Beilerot (2001) atinge critérios do segundo nível de uma pesquisa científica: introduzir uma dimensão crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho; e a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para a elaboração de uma problemática, assim como para a interpretação de dados. Não era mais possível que as acadêmicas simplesmente copiassem, colassem, transcrevessem. Exigiu delas criatividade, o que segundo elas mesmas, o curso de Pedagogia não auxiliou a promover. Criar implicou em abertura para o novo, disponibilidade para novas relações, contrária à concepção cristalizada de ciência. Acostumadas, muitas vezes, a exposições orais dos professores, a um modelo de ensino tipicamente reprodutor, provavelmente tornou-se difícil, para elas, produzir conhecimentos.

A experiência de pesquisa na formação inicial exigiu também certo domínio das acadêmicas no uso do computador, o que nem sempre nossos alunos graduandos, em fase de conclusão de curso têm. O trabalho foi formatado no *word*, e além disso as acadêmicas foram orientadas a consultar banco de dados contendo a divulgação das pesquisas científicas *on line*. Para além de simples modelos, esse movimento é comum aos pesquisadores que sempre, em qualquer pesquisa necessitam contextualizar o estado de arte de seu objeto de estudo. Introduzir as acadêmicas nesse processo parece-nos interessante para profissionais que queremos pesquisadores.

O processo de produção escrita do TCC exigiu das acadêmicas o uso de linguagem específica da pesquisa. Diferentes conceitos teórico-metodológicos foram por elas significados e inseridos nos seus relatórios. No nosso entender, esse processo possibilitou que elas fossem se constituindo como professoras pesquisadoras, pois se apropriaram de diferentes níveis da linguagem específica da pesquisa: definiram um problema de pesquisa,

delimitaram um tema, apresentaram os objetivos da pesquisa, propuseram caminhos metodológicos para a execução da investigação, aliaram-se a teorias do seu referencial teórico e buscaram interpretar, num diálogo, mesmo que ainda insuficiente, os dados empíricos obtidos na coleta. Em alguns momentos presenciamos nesta trajetória a presença de níveis de lógica reflexiva crítica das acadêmicas quando frente às suas limitações e avanços no processo de escrita se autocriticavam e tentavam reescrever de maneira mais elaborada suas produções científicas.

4.7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Na etapa da apresentação dos resultados da pesquisa organizamos as idéias centrais das acadêmicas em torno das seguintes expressões-chave: assistir defesas de trabalhos científicos; apresentação dos resultados em congressos e seminários; ansiedade frente à apresentação do trabalho em banca; elaboração de resumo e artigo para publicação em anais e postura humilde frente às críticas do trabalho.

Analisando os dados da acadêmica Jakeline frente à apresentação dos resultados da pesquisa, inferimos ter predominado o nível técnico de reflexividade no seu discurso. Alguns desses discursos aconteceram quando a acadêmica emitiu opiniões sobre a apresentação dos resultados de sua pesquisa em seminários e congressos, emitindo seu parecer acerca dos custos do evento:

“J: É muito caro?”

R: Acho que está em torno de 100 reais o pôster.

J: Ai, não, se eu tiver que pagar eu não pago, não tenho dinheiro. Pede pra FURB pagar, então” (F5J, 03/04/06).

Neste discurso, a acadêmica revelou que não tinha condições financeiras de arcar com os custos de confecção de pôsteres e inscrição ao evento, impossibilitando-a de participar se assim o fosse. Esta fala nos remete à reflexão sobre o quanto isso deve ser uma situação corriqueira enfrentada por acadêmicos licenciandos brasileiros quando fazem pesquisa e buscam socializar seus resultados. Muitas vezes, sem emprego, ou quando têm, recebendo um salário irrisório, isto realmente dificulta a participação dos acadêmicos em seminários e congressos de qualidade nacional, regional e até mesmo local. Isto posto é fundamental que as agências de fomento (da própria instituição ou do governo federal ou estadual) dêem apoio.

Outros discursos narrativos práticos aconteceram quando a acadêmica fez relação entre situações vivenciadas nas apresentações orais com o seu processo de pesquisa. “As duas acadêmicas que haviam terminado de apresentar estavam chorando por terem finalizado esta etapa com sucesso, me deixando nervosa, pensando no meu dia” (PJ1, 06/12/05). Nessa experiência, a acadêmica se colocou no lugar da colega pesquisadora e imaginou como seria esse momento na etapa final de sua pesquisa já no início do processo, seis meses antes de sua efetiva realização.

Um discurso narrativo prático bem interessante aconteceu quando a acadêmica revelou que dificuldade em sintetizar seu trabalho acadêmico num artigo científico e emitiu uma opinião de que durante seu percurso escolar, o que fez, foi sempre o inverso, ampliar o texto e nunca reduzi-lo: “[...] foi bem trabalhoso conseguirmos resumir o trabalho em 15 páginas como solicitado pela comissão organizadora do congresso. Durante esta etapa fiz um comentário sobre o que muitas vezes fizemos durante o curso de graduação e o restante do nosso trajeto escolar. Durante esta caminhada estamos sempre aumentando e ‘enchendo lingüiça’ para conseguir fazer o trabalho ficar ‘grande’ e agora, fazendo este artigo para o congresso, estamos tentando diminuí-lo ao máximo para chegar as 15 folhas e, olha que está difícil [...]” (PJ1, 30/06/06). Esta opinião da acadêmica nos remeteu a uma análise sobre os procedimentos metodológicos de produção escrita que é exigida na vida escolar e principalmente na formação de professores que queremos pesquisadores, sendo, pois fundamental que sejam revistos.

Encontramos discursos narrativos críticos nas falas e registros da acadêmica Jakeline relacionados à apresentação dos resultados da pesquisa. Dois discursos aconteceram quando a acadêmica, por ter assistido a outras apresentações orais de TCC, emitiu opiniões e, além disso, revelou certa preocupação com a qualidade de seu próprio processo de pesquisa: “mas, assim, eu assisti a apresentação, na última vez que eu vi, não achei tão complicado assim, achei simples. Só que na hora que eles fazem aquelas perguntas, a gente tem que estar peca, né? Dá um medo. Eu achei fácil assim, o telão, que ajuda muito assim” (F1J, 01/12/05). Nesta fala, a acadêmica, além de confirmar que assistiu a outras apresentações, emitiu sua opinião destacando que nas audiências de outros trabalhos acadêmicos chegou à conclusão que a atividade de apresentar o trabalho oralmente não é tão difícil assim, ainda mais por ser permitido o uso do recurso multimídia. Entretanto, revela uma preocupação com os questionamentos que são feitos pelos professores da banca, pois são imprevisíveis e o acadêmico precisa respondê-los à altura. No termo “estar peca” a acadêmica parece

justificar que o pesquisador aprendiz precisa conhecer a fundo o objeto que investigou, relacionando teoria e dados com fidedignidade, convicção e argumentação. Portanto, compreendemos que a acadêmica manifestou, indiretamente, por meio deste discurso, ceta postura ética o que é imprescindível aos pesquisadores. Encontramos outro discurso narrativo crítico quando a acadêmica afirmou que “[...] eu vi no TCC quando eu assisti que [...] aquele professor [...] colocou se tu vais fazer um histórico sobre o teu TCC, ou tu fundamentas só dentro do Brasil, e se tu fizeres pra fora, tipo como escola de período integral, que tem fora do Brasil, ou tu fundamentas bem os dois ou tu só citas e fica nisso. Não fica fazendo um pouco do Brasil e um pouco fora, daí fica superficial” (F2J, 25/01/06). A acadêmica, ao trazer como exemplo uma sugestão dada por um professor em banca na avaliação de um trabalho acadêmico no qual teve oportunidade de assistir, revela preocupação com sua produção, pois não gostaria que fosse analisada como superficial, apontando não querer cometer o mesmo erro do trabalho assistido, o que direcionou a acadêmica a aprofundar seu objeto de estudo somente no Brasil, segundo a sugestão dada por determinado professor.

Inferimos haver discurso narrativo crítico da acadêmica, registrado em seu portfólio, quando deu seu parecer acerca de sua apresentação dos resultados da pesquisa, em um congresso regional de educação. “Consegui fazer uma boa apresentação, sendo que o tempo era muito limitado, somente 20 minutos. Ao final da apresentação foram feitos alguns levantamentos e comentários, que considerei muito rico. Que a quantidade de alunos entrevistados era pouca para saber se esta proposta é tão válida assim. Que nas considerações finais, como aconteceu na banca, estavam faltando itens que são encontrados nas análises, entre outras questões. Gostei bastante de apresentar este trabalho, além de estar muito tranqüila. Mas, em minha mente teriam muito mais pessoas para prestigiar os trabalhos. Isto me decepcionou um pouco, mas foi uma experiência muito produtiva” (PJ1, 25/06/06). Neste registro, acreditamos haver uma postura humilde da acadêmica frente às críticas feitas pelas pessoas que assistiram sua apresentação. A questão levantada acerca do tamanho da amostra dos alunos pesquisados fez a acadêmica rever afirmações feitas em seu trabalho escrito e amenizá-las, trazendo o contexto particular da amostra, sem fazer generalizações, o que, de certa forma, é comum aos pesquisadores iniciantes. Aceitar e reconsiderar isso, no nosso entender, revelou uma postura ética e de justiça da acadêmica.

Nas idéias centrais das acadêmicas supomos alguns discursos narrativos metacríticos que se revelaram em momentos de meta-reflexão. “Estou amando a idéia dos seminários,

mas parece que não me sinto capaz... o medo é grande. Fico tão chateada comigo mesmo. Puxa! Fui eu que fiz este trabalho, que pesquisei e agora parece que não sei falar dele” (PJ1, 08/05/06). Neste registro a acadêmica, além de se autocriticar pela sua insegurança em participar de congressos científicos comunicando trabalhos, colocou-se como responsável pela sua própria insegurança e tem consciência de que precisa fazer algo para superá-la.

Outro discurso narrativo metacrítico aconteceu quando a acadêmica frente aos questionamentos recebidos na socialização da sua pesquisa no Seminário das Licenciaturas¹⁰, registrou em seu portfólio que: “[...] fui para casa com a seguinte inquietação: tentar responder melhor estas duas perguntas que me fizeram acima e que no meu ponto de vista não me saí muito bem” (PJ1, 03/06/06) Embora esse discurso possa parecer uma descrição da acadêmica, o contexto em que ele se originou nos remete a classificá-lo como um discurso metacrítico, pois a acadêmica apontou suas limitações acerca do entendimento do objeto de sua pesquisa e sentiu-se responsável por isso a ponto de apresentar que precisa estudar mais, conhecer melhor as interfaces de sua pesquisa.

Outro momento riquíssimo foi durante a apresentação oral do trabalho quando a acadêmica, mostrando-se ansiosa com a apresentação e a qualidade da pesquisa começou a chorar. “Estou nervosa (começa a chorar)” (DVDJ1, 20/06/06). Esse choro, certamente, ocorreu devido à autocrítica que foi uma constante na trajetória de seu processo de pesquisa. Algo talvez não saísse da forma como queria e por almejar realizar um bom trabalho, chorou. Vejamos o que a acadêmica registrou em seu portfólio dias depois da apresentação oral: “[...] Estava indo muito bem, até que no início das análises comecei a chorar. [...]” (PJ1, 28/06/06). Ela descontrolou-se no início da apresentação das análises, etapa na qual durante os encontros de orientação revelou encontrar maiores dificuldades e apontou ter o conhecimento da importância dessa etapa à pesquisa. A reflexão sobre a ação da apresentação oral foi algo praticado pela acadêmica, na qual ela se colocou como responsável pelo processo. Vejamos dois discursos em que isso ficou revelado: “[...] para finalizar, a professora Rita fez suas colocações sobre meu trabalho. Destacou meu comprometimento enquanto aluna, ressaltando somente a necessidade de que eu deveria confiar mais em mim, em saber que eu sou capaz e que vou conseguir pensar mais positivo e não ser tão perfeccionista. No momento pensei: nossa ela descreveu na íntegra como eu sou. Fiquei muito feliz de ouvir isto dela, vou daqui

¹⁰ É um seminário promovido pela instituição, de periodicidade anual, e tem como objetivo promover o diálogo entre os cursos de licenciatura, socializando atividades pedagógicas e científicas.

para frente procurar acreditar mais em mim. Perfeccionista, não sei se vou conseguir melhorar, pois, desde o berço aprendi que a educação, honestidade e as coisas bem feitas são de extrema importância” (PJ1, 05/07/06); “não é difícil, mas tem que saber o que se fez. Eu depois me arrependi de ter chorado, porque eu achei que eles ficaram com pena de mim sabe, eu me arrependi bastante” (F8J, 13/07/06).

Encontramos discurso narrativo metaprático da acadêmica, revelado frente à necessidade de elaborar a síntese da pesquisa em *slides* no *powerpoint*. “[...] Quando cheguei à professora Rita, ela me perguntou se eu já tinha preparado um esboço da apresentação. Então coloquei para ela que eu não tinha preparado nada, pois tinha entendido que iríamos fazer juntas. Percebi que ela não gostou muito, pois queria que eu levasse algo meio que já pronto. Então nos sentamos em frente ao computador para fazer. Pensei que iríamos deixar minha apresentação pronta, mas ela somente fez comigo o início e continuei em casa. Saí deste encontro tão, mas, tão nervosa que estava até meio zozona com a preocupação de não conseguir fazer o restante da apresentação. Cheguei em casa, chorei um pouco e comecei a fazer. Minha maior preocupação era saber o que colocar em cada *slide*. Meu marido me ajudou bastante. Quando tinha pronta a apresentação mandei pela internet para a professora Rita ver e no dia seguinte ela já me retornou com as reformulações. Segundo ela estavam muito bons os *slides*. Já estava mais tranqüila quanto a isso” (PJ1, 21/06/06). Entendemos que a mediação da orientadora, promoveu uma postura que além de se sentir responsável, a acadêmica teve que agir com responsabilidade.

Nos dados das acadêmicas Gabriela e Solange inferimos haver o predomínio do discurso narrativo prático em suas idéias centrais frente à etapa de apresentação dos resultados da pesquisa. Nesses discursos, as acadêmicas revelaram opiniões sobre a não participação em outras apresentações orais de TCC: “eu nunca havia assistido a apresentação de alguma banca, talvez por isso fiquei tão ansiosa e tão nervosa” (PS3, 07/07/06); frente às dificuldades em sintetizar os resultados na elaboração do resumo contendo, no máximo 250 palavras, para apresentação e publicação em seminário científico: “não dá, meu Deus como é que nós vamos conseguir resumir isso tudo numa folha? [...] Mas tem que ter certinho duzentas e cinquenta palavras, não pode passar? [...] Meu Deus como eu vou fazer isso” (F2GS, 04/04/06); frente à ansiedade por participar em seminários científicos: “a professora Rita nos estimulou a participar e nos inscreveu no Seminário das Licenciaturas. No primeiro momento ficamos um pouco tensas por ter muito o que fazer do nosso trabalho, mas a

professora nos encorajou e resolvemos participar” (PS3, 05/06/06); e pela ansiedade frente à apresentação oral do TCC para a banca: “finalmente chegou a parte que mais nos deixava ansiosas e preocupadas, a apresentação oral do TCC. Levamos algumas horas e alguns dias para elaborar os *slides* da apresentação. Uma das partes que mais tivemos dificuldade de resumir foi a análise de dados. Para nós, tudo era interessante. No início ficou muito extenso, mas depois conseguimos enxugar e resumir até ficar de bom tamanho. Para a apresentação, ensaiamos várias vezes, até percebermos que estávamos bem seguras do que iríamos falar” (PS3, 07/07/06).

Nas idéias centrais das acadêmicas houve dois discursos narrativos críticos. Um discurso foi manifestado pela acadêmica Solange em seu portfólio reflexivo frente à análise de sua participação no Seminário das Licenciaturas quando destacou que “apresentei uma única vez o trabalho, mas foi bem legal ver o pró-reitor de ensino se interessar e fazer perguntas sobre a nossa pesquisa. Ele me fez sentir que o nosso trabalho era importante, e isso me deixou bem animada” (PS3, 05/06/06). Esse refletir sobre a importância do trabalho direcionou para a reflexão de para quem ele é importante, promovendo uma análise social e política da pesquisa. O outro discurso narrativo crítico ocorreu na apresentação oral quando a acadêmica salientou que: “a gente sabe que pra ter um resultado mais preciso seria necessário mais tempo de pesquisa, diretamente com os professores, as crianças e com o trabalho que é realizado no dia-a-dia, porque desenvolvimento humano a gente sabe que não é de um dia para o outro, é lento, é um processo lento, às vezes tu trabalhas uma coisa hoje, e amanhã a mesma coisa de novo. Tem que estar mais tempo em cima de uma coisa só (DVDGS2, 26/06/06)”. Nessa fala da acadêmica podemos supor que há um entendimento do limite de sua pesquisa, justificando que foi capaz de investigar se a escola complementar contribui com o desenvolvimento da criança na opinião dos pais, professores e alunos. Para que pudesse tecer considerações acerca do desenvolvimento das crianças acredita que seria necessário um estudo mais aprofundado e de um tempo mais longo. Nessa argumentação parece existir certa preocupação com a dimensão ética dos seus resultados, deixando claros a problemática e os objetivos da pesquisa.

Um discurso narrativo metacrítico ocorreu quando a acadêmica comentou sobre a apresentação oral do trabalho: “no dia da apresentação estávamos muito nervosas. Na hora de falar, mesmo com o esboço na nossa frente, esquecemos de falar muitas coisas que eram interessantes para enriquecer o trabalho. Isso entristeceu-nos, mas, infelizmente isso acontece quando estamos sendo avaliados por alguém” (PS3, 07/07/06). Neste registro, a acadêmica

revelou autocrítica acerca de sua desenvoltura na apresentação oral da pesquisa, justificando que coisas importantes deixaram de ser mencionadas por esquecimento decorrente da ansiedade, entristecendo-se com isso, embora provavelmente compreenda de que esse esquecimento é um processo esperado nessa situação.

Nos dados das acadêmicas Daniela e Juliana inferimos que predominou discursos narrativos práticos nas suas falas e registros que se referem à apresentação dos resultados. Esses discursos se revelaram por meio de opiniões das acadêmicas acerca do Seminário das Licenciaturas: “a participação através da exposição do pôster foi muito válida, pois pudemos expor nossos interesses e principalmente nossos resultados a outras pessoas. Entretanto, acredito que deveria ser repensada esta dinâmica de apresentação aos sábados, pois foram poucas as pessoas que vieram prestigiar. Quem sabe o seminário poderia acontecer durante a semana no período noturno? Outra sugestão seria que os professores dispensarem os alunos das aulas para assim poderem participar do seminário” (PD4, 06/07/06). Comentando a apresentação oral do TCC em banca: “posso dizer que a apresentação oral do TCC foi um momento único e por sinal muito especial. Acredito que nos saímos bem, pois afinal fomos as primeiras da nossa turma a apresentar. Através da fita de vídeo pude observar que nos apresentamos com uma boa postura, boa entonação e uma boa pronúncia apesar de estarmos extremamente nervosas e ansiosas” (PD4, 27/06/06).

Encontramos discurso narrativo metacrítico das acadêmicas, num momento de meta-reflexão, registrado no portfólio das acadêmicas: “quando comecei a apresentar, minhas pernas começaram a tremer, minha mão a suar e meu lábio a tremer. Quem assistiu a apresentação não notou tamanho nervosismo. Assim que terminei de apresentar a Daniela continuou. Para mim foi como tirar um ‘saco de batatas’ das costas, tamanho era o peso” (PJ5, 27/06/06). Neste registro, a acadêmica comenta sua sensação de alívio após a apresentação oral do trabalho. Classificamos esse discurso como meta-crítico por entender que esse receio que a acadêmica destacou pode revelar o tamanho da responsabilidade e do dever cumprido sentido pela acadêmica na concretização da atividade de pesquisa. É o bem estar que vem após um grande investimento intelectual, acadêmico e emocional.

Encontramos também discursos narrativos metapráticos da acadêmica Juliana, manifestado em seu portfólio em momentos de meta-reflexão. Quando a acadêmica fez uma análise acerca da necessidade de confeccionar o pôster para a exposição no Seminário das Licenciaturas é um exemplo: “quando a professora pediu que fizéssemos um resumo contendo introdução, o referencial teórico, a metodologia, as considerações finais para

elaboração de um pôster, fiquei angustiada, pois, seria mais uma coisa para fazer além do TCC. Mas, em uma manhã conseguimos elaborá-lo e passou por algumas alterações feitas pela orientadora. Para finalizar fizemos uma síntese da análise dos dados, colocamos nas normas e mandamos imprimir. Quando vi o pôster pronto, adorei, foi algo produtivo” (PJ5, 18/06/06). Nesse movimento, a acadêmica, embora no início tenha apontado estar angustiada, aceitou o desafio e buscou agir em prol dele, atitude esta que, ao final, segundo ela, lhe trouxe satisfação. Ao mencionar que “foi algo produtivo” sinalizou, no nosso entender, que é a socialização dos resultados da pesquisa que pode contribuir com uma mudança do objeto investigado no cenário social. Outro discurso meta-prático foi evidenciado quando a acadêmica refletindo sobre a sua participação no Seminário das Licenciaturas, destacou que houve discordâncias quanto à compreensão do objeto investigado em sua pesquisa. “No sábado participamos do Seminário das Licenciaturas expondo nosso pôster. Vieram professoras e coordenadoras de curso conhecer nossa pesquisa e algumas pessoas que não são acadêmicas da FURB, que nos questionaram sobre o tema escolhido. Estas pessoas identificam o pedagogo como professor de sala de aula e discordaram que ele possa atuar em outras áreas, como a empresarial. Isso fez com que contra-argumentássemos, fazendo-nos refletir coletivamente sobre nosso tema de estudo” (PJ5, 20/06/06). Compreendemos que essa necessidade de defender as concepções teóricas e metodológicas da pesquisa fez a acadêmica se auto-afirmar conceitualmente acerca do tema em estudo, argumentando com responsabilidade suas idéias e conhecimentos.

Nos dados das acadêmicas Ana Clara e Daniella também predominou o discurso narrativo prático em suas falas e registros no que se refere à apresentação dos resultados da pesquisa. Nesta experiência, as acadêmicas manifestaram opiniões acerca da participação no Seminário das Licenciaturas:

“D: que bom, será um treinamento pra nós. [...] ah eles selecionam só alguns?

R: sim.

A: a gente vai ter que apresentar?

R: sim, em forma de pôster. Nós temos que elaborar o pôster.

A: não tem que apresentar nada lá, né? Não vais me botar lá na frente pra falar nada, né?

R: Por quê?

A: Deus me livre, professora. [...] Eu não estou preparada psicologicamente” (F6AD, 27/04/06).

Nesta fala, ficou revelado o receio que as acadêmicas possuíam frente à necessidade

de socializar suas idéias. Isto se tornou um grande desafio e que muito vem a contribuir, provavelmente, para a maturidade científica. Não basta escrever os resultados, faz-se necessário divulgá-los a outras pessoas interessadas.

Outra opinião foi manifestada pelas acadêmicas quanto à apresentação oral do trabalho em banca: “montamos, no programa *powerpoint*, os *slides* para a apresentação do TCC. Não tivemos dificuldades em montar, pois o trabalho estava bem elaborado e retiramos as idéias centrais para a elaboração da síntese. A acadêmica Ana Clara com suas habilidades em informática contribui muito para a elaboração do trabalho, facilitando o processo. Creio que o nervosismo virá daqui para frente ao percebermos que o dia da apresentação oral está chegando” (PD7, 09/06/06). A possibilidade de utilização de *slides* com a síntese por escrito da pesquisa promoveu uma maior tranquilidade quanto à apresentação oral. Dominar o programa *powerpoint* no computador também pareceu-lhe proporcionar mais segurança.

Outra opinião foi revelada em relação à elaboração do resumo e artigo para apresentação e publicação no Congresso Sul Brasileiro de Qualidade na Educação¹¹: “na segunda-feira nos encontramos com a orientadora que por sinal estava um tanto ‘abalada’ por não entrarmos em contato no dia anterior, pois estava nos aguardando para irmos a sua casa para juntas podermos elaborar o artigo de 15 páginas para o XI Congresso Sul Brasileiro da Qualidade na Educação. Devido à falta de contato de comunicação entre orientandas, não foi possível nos encontrarmos na casa da orientadora que ficou furiosa. Na segunda-feira houve uma ‘pequena’ discussão, devido ao que aconteceu, porém isso faz parte, pois, nem sempre as coisas acontecem como nós queremos. Após, em harmonia fomos ao centro terminar o pôster e agendamos para o dia 03/06 para fecharmos o artigo” (PD7, 29/05/06). Neste discurso as acadêmicas apontam o descontentamento da orientadora por elas não terem cumprido com o que fora combinado, pois entendemos que cumprir horários e atividades propostas entre orientador e orientando é fundamental para o sucesso da caminhada.

Encontramos um discurso narrativo crítico da acadêmica Daniella, quando em seu portfólio registrou que “no dia 02 de junho, no Seminário das Licenciaturas, participamos da palestra, que por sinal foi muito interessante, pois trouxe assuntos direcionados a nossa pesquisa ‘professor reflexivo’. No entanto havia poucos participantes, demonstrando o desinteresse dos alunos acerca de um assunto tão importante que contribui para a integração dos cursos. No dia 03 de junho apresentamos o pôster. Havia poucos participantes e apenas alguns professores questionaram sobre os procedimentos da pesquisa, mas, estes

¹¹ XI - Congresso Brasileiro da Qualidade em Educação, Joinville, 2006.

demonstraram interesse e nos parabenizaram pelo trabalho” (PD7, 04/06/06). Nesse registro, em dois momentos parece existir um posicionamento crítico da acadêmica. Um quando ela destaca a falta de interesse dos acadêmicos em participar da palestra que no seu ponto de vista tinha muito a contribuir com a formação docente. Nesse depoimento, inferimos existir uma preocupação da acadêmica com a própria formação de professores. Além disso, quando argumentou que havia poucos participantes no momento da apresentação do pôster e só alguns professores se interessam pela sua pesquisa, podemos inferir a preocupação com a pouca importância que é dada pelos acadêmicos aos eventos científicos. Entendemos que esses depoimentos, indiretamente, manifestaram valores da acadêmica no que se refere à postura, à ética, à autonomia e ao comprometimento dos acadêmicos frente à sua própria formação.

Em duas idéias centrais acreditamos existir o discurso narrativo metacrítico revelado pelas acadêmicas nos depoimentos apresentados aos professores da banca acerca dos percursos e percalços vivenciados no transcorrer da pesquisa na apresentação oral do TCC: “[...] realmente, quando determinado professor chegou pra mim e disse não, eu não sou reflexivo, mas como? Você atuou de forma reflexiva conosco. Então realmente houve esta dúvida se a gente tava sendo coerente com a análise ou não, mas, realmente, talvez a gente possa ter restringido um pouco essa parte de posicionamento, né? Talvez, realmente, a gente pensasse em cientificar e não colocar realmente o nosso posicionamento, mas com certeza as análises em termos de orientação, em termos de encontro, foram muito grandes e vai ser, eu acho tranquilo fazer ou acrescentar esse detalhe, grande até. Com relação ao teórico Schön, ele traz a questão da reflexão de forma geral, então as vezes a gente não entendia, do tipo como, como posicionar dentro da educação. Então, às vezes, como é que a gente vai, não, mas dá pra colocar, vamos tentar pensar dentro da educação como funciona, e a Alarcão, ela então explicava, ela amenizava a nossa dúvida, porque ela realmente traz a questão da educação. Então a gente se inquietava com Schön e se acalmava com Alarcão, era até interessante” (DVDAD4, 27/06/06).

O discurso a seguir, após as considerações de um membro da banca a aluna manifestou de forma humilde aceitar a crítica e que revisará o trabalho incluindo a sugestão dada. “assim, acho muito construtivo a sua crítica professor, acho que tudo vem para contribuir. E os teóricos que nós utilizamos, eles vinham ao encontro do que nós precisávamos no desenvolvimento do nosso trabalho. Há outros conceitos, há outros teóricos que trazem outras propostas acerca do professor reflexivo e estamos aí construindo o nosso

conhecimento. Vamos tentar agora, junto com a orientadora, elaborarmos um conceito nosso, diante desses teóricos que fundamentaram a nossa pesquisa, mas estar sempre crescendo, aperfeiçoando e desenvolvendo acerca daquilo que nós estamos elaborando, né?” (DVDAD4, 27/06/06). Nesse discurso acreditamos que, além de as acadêmicas assumirem com responsabilidade a autoria sua pesquisa, buscaram agir em prol de sua qualificação, conforme sugestões dos professores avaliadores.

A partir da análise mais individualizada da trajetória das pesquisas investigadas, no que se refere à etapa da apresentação dos resultados, supomos ter predominado o nível técnico no processo de reflexividade de todas as acadêmicas investigadas. Ao longo do processo, as acadêmicas foram emitindo opiniões acerca da apresentação de trabalhos acadêmicos de colegas assistidos em semestres anteriores; das suas apresentações da pesquisa em congressos e seminários científicos; da apresentação oral do trabalho em banca e das sugestões dadas pelos professores da banca. Cabe destacar, porém, que em vários momentos neste percurso, houve indícios de discursos mais complexos de reflexividade nas falas e registros das acadêmicas, atingindo os outros níveis de lógica reflexiva apresentados por Sá-Cháves (2005). Não de forma linear, mas dinâmica, os níveis de lógica reflexiva foram manifestados nas diferentes expressões-chave categorizadas nesta etapa da pesquisa.

Assistir a apresentação oral de outros TCCS, da turma formanda no semestre anterior, contribuiu para que as acadêmicas se transportassem ao tempo futuro da pesquisa. Esta situação pode ter contribuído para que as alunas refletissem o tempo futuro (SANTO AGOSTINHO apud SÁ-CHÁVES, 2005) colocando-se no lugar das colegas, seis meses antes de vivenciarem tal situação. Essa relação entre o presente e o passado, via memória, e o presente e o futuro, via imaginação, foi uma constante também na pesquisa. Cada etapa que estava sendo desenvolvida na pesquisa exigia a manutenção da relação com a etapa anterior e a consonância com a etapa posterior, visando satisfazer aos objetivos propostos na pesquisa. Frente à necessidade de manter essa relação, foi possível inferir a existência de um movimento no processo de reflexividade das acadêmicas. De um discurso narrativo prático, as acadêmicas avançaram, em alguns momentos, para o nível crítico quando, além de emitir opiniões, revelaram certa preocupação com a qualidade de seu próprio processo de pesquisa.

A experiência em participar de congressos e seminários científicos como apresentadoras de trabalho foi outro processo vivenciado pelas acadêmicas e que promoveu algumas reflexões significativas. Cabe destacar que esse movimento de apresentar trabalhos em eventos científicos, incluindo a elaboração de resumos e artigos para publicação, foi

novidade para todas as acadêmicas investigadas. Nenhuma delas tinha participado de algo semelhante antes, como, também, nunca haviam realizado pesquisas científicas.

A confecção de pôsteres, resumos, artigos e sua publicação foi um processo vivenciado pelas acadêmicas nesta atividade, mesmo que no início, elas apontaram dificuldades, mas depois decidiram apostar no crescimento que teriam por meio dele. Conforme Marques (2001, p. 105), “ler o próprio texto depois de publicado é outra coisa. Ao menos em meu caso particular, ler o meu livro é me tornar discípulo dele, é aprender do que escrevi nele, percebendo dimensões e significados de que sequer suspeitara.”

Quanto à apresentação do trabalho no evento, as acadêmicas ficaram inseguras sobre como se portar, o que dizer, talvez, acreditando que ainda não tinham conhecimento suficiente para isso, ou de que esta seria uma atividade para mestres e doutores simplesmente. Conforme Marques pesquisar é “aprender mais e melhor sobre determinado tema e dizê-lo a outrem na forma mais simples possível, pois quem disso não é capaz não sabe o que faz” (2001, p. 101). A troca de conhecimentos acerca da pesquisa no momento da apresentação no evento foi mencionada pelas acadêmicas como um momento rico de aprendizagens. Acreditamos na importância da comunicação como propiciadora de interações transformadoras dos sujeitos em seu meio. É na interação com os outros, através das trocas com seus colegas, professores e demais pesquisadores da área, que o sujeito (re)constrói seus conhecimentos, (re)direciona suas buscas e aumenta a sua capacidade individual. Pino (2000, p.59) afirma que “a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia”. Desta forma, a comunicação é constitutiva do sujeito, num duplo sentido, para quem fala e para quem escuta.

A ansiedade foi apontada pelas acadêmicas frente à necessidade de apresentar oralmente seu trabalho em banca. A elaboração da síntese, a confecção de *slides*, a apresentação oral, os questionamentos dos professores mexeu muito com o estado emocional das acadêmicas, o que no nosso entender, contribuiu com certo amadurecimento pessoal/profissional. Conforme Demo (2002, p. 113), “esse tipo de trabalho deve ser avaliado por dois ou três professores, incluindo o orientador, para dar maior destaque em termos de mérito formal e político”. No nosso entender, a apresentação oral em banca do TCC precisa ser vista como um momento riquíssimo de aprendizagem. É o momento em que pesquisadores mais experientes analisam a produção e emitem pareceres e dão sugestões no intuito de qualificá-la.

4.8 REFLEXIVIDADE DESENVOLVIDA NA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA

Compreendemos que a relação entre a pesquisa e a docência não é uma etapa do desenvolvimento da pesquisa, mas é um aspecto de análise frente à importância da temática desenvolvida nesta pesquisa. Analisamos, neste aspecto, algumas falas e registros das acadêmicas que se voltaram às seguintes expressões-chave: relação de elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa; justificativa do objeto de estudo estar relacionado a sua atuação profissional e mudança de postura na docência frente aos conhecimentos adquiridos na pesquisa. Destacamos que, algumas falas e registros das acadêmicas, já referidos nas etapas anteriores serão retomados aqui, porém com um foco de análise diferenciado.

Nos dados da acadêmica Jakeline, ao analisarmos de uma maneira geral, percebermos que discursos narrativos críticos, metacríticos e metapráticos foram revelados nas diferentes expressões-chave. Discursos narrativos críticos aconteceram quando a acadêmica buscou relacionar elementos do seu contexto pedagógico e do seu interesse profissional ao seu processo de pesquisa: “onde eu tô trabalhando [...] a professora oferece atividades lúdicas, artísticas, recreativas do plano dela e eles têm, o restante tem reforço que é feito em cima do que eles aprendem na escola onde que eles frequentam. Queria estar conhecendo outras realidades [...] pra eu adquirir conhecimento, pra minha prática, já que eu pretendo continuar com isso, né? Ver a realidade de várias salas, trabalhos de várias escolas, de várias turmas pra eu estar acrescentando pra minha vida também” (F1J, 10/11/05). Nesta fala a acadêmica sugere a necessidade de pesquisar algo que está sendo vivenciado, acreditando que isto possa ampliar seus conhecimentos promovendo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro discurso narrativo crítico pode ser apontado, após a coleta de dados, quando a acadêmica identificou-se profissionalmente com as respostas dadas pelos professores e faz uma defesa acerca da importância do trabalho do professor: “[...] o que eu pensava sobre a proposta, o que eu idealizava, que eu gostava, imaginava, muitos professores colocam a mesma coisa. Tipo, como eles vêem esta proposta, como querem que ela vá para frente, como ela é importante. Eu me vi lá dentro daqueles professores. Eu dei mais atenção para eles porque tudo que eles falavam para mim era um espelho, porque são eles que fazem esta proposta, são eles que estão lá todo o dia. Eles e as crianças, não são os diretores” (F6J, 04/05/06). Nessa fala, parece existir uma clareza do papel que deve ser assumido pelo professor. A aluna revela acreditar que ele é peça chave no processo ensino-aprendizagem.

Como salienta Nóvoa (1992), é especialmente nas mãos dos professores que se encontra a mudança.

Inferimos, também, ocorrer discursos narrativos metacríticos da acadêmica Jakeline. Um foi revelado frente à constatação das diferenças que existem entre as instituições investigadas e aquela na qual atua. “Onde eu trabalho, no momento, oferece natação, computação, e eu acreditava que era assim. [...] aí me colocaram que a proposta de tempo integral nessas instituições acontece assim: de manhã o aluno vai pra escola, fica o dia todo na mesma instituição, e ele tem as duas primeiras aulas de português, depois ele tem uma aula de literatura, uma aula de filosofia, educação física, aí ele passa a ter de novo aula de matemática, que faz parte das disciplinas da grade regular, à tarde também. Eu me encantei mais ainda pela proposta quando eu fiquei sabendo disso, porque o que eu tenho conhecimento hoje assim, que eu vejo na minha prática, os alunos, eles vão pra outra instituição de ensino regular e à tarde ou de manhã passam na educação complementar, só que a educação complementar por eles assim, não é levado muito a sério” (F6J, 04/05/06). Nessa fala, parece existir uma auto-análise da acadêmica frente ao currículo de sua instituição, assumindo certa responsabilidade pela pouca participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Justifica em função da organização do próprio currículo em que, num período existem as disciplinas regulares e, no outro, as atividades complementares. A acadêmica parece estar surpresa com um currículo planejado para o dia inteiro, de tempo integral, em que os alunos vão intercalando atividades teórico-práticas durante o tempo de permanência na instituição.

Outros discursos relacionados a este nível podem estar revelados quando a acadêmica refletiu acerca do seu crescimento pessoal e profissional adquirido por meio da pesquisa. “[...] quero fazer um relato da experiência depois da minha pesquisa. Que a minha experiência assim foi maravilhosa nas observações nas escolas, aprendi muito, cresci como professora” (F5J, 03/04/06). “Pois é! Meu trabalho está se finalizando e o que eu aprendi com ele? [...] Um leque de informações que irão me acompanhar por toda minha caminhada como educadora” (PJ1, 21/04/06). “Percebo meu crescimento [...]” (PJ1, 25/05/06). Nestes discursos, a acadêmica parece reconhecer uma autonomia no seu processo de formação percebendo-se responsável pelo seu desenvolvimento. Num determinado momento, a acadêmica chega a manifestar descontentamento com o término do seu curso, por sentir-se mais preparada agora para aprender: “[...] pena que a faculdade tenha terminado agora, quando minha escrita, pensamentos e idéias estão assim, como posso dizer, tão aprimorados”

(PJ1, 20/07/06). Esta fala pode sugerir que a acadêmica refletiu sobre o seu desempenho escolar, percebendo sua ampliação de conhecimentos, mesmo que demore a compreender que a graduação foi a primeira etapa de sua formação profissional, e a necessidade futura de integrar-se a novos grupos de estudos e pesquisas em outros níveis de formação.

Sinalizamos discursos narrativos metapráticos da acadêmica quando salientou que os conhecimentos adquiridos na realização do trabalho repercutiram em uma mudança na sua atuação docente: “também tenho levado esse crescimento para minha prática em sala de aula no dia a dia, vendo a importância de uma fundamentação pedagógica, não ficando somente no cuidado em manter as crianças ocupadas enquanto seus pais trabalham [...]” (PJ1, 29/01/06). Nesta fala a acadêmica aponta o quanto foi significativo inteirar-se dos fundamentos pedagógicos da proposta de tempo integral para desenvolver sua prática pedagógica de maneira mais consciente. Em outro discurso, a acadêmica revelou também que: “[...] as angústias que eu encontrei nas escolas, dos alunos, dos professores, dos diretores, estar levando isso assim pros meus alunos, vendo assim o que eu posso estar contribuindo para com eles, pra melhorar assim. Eu queria assim, o meu objetivo é estar melhorando a minha prática e vendo o que eu aprendi aqui. Estar levando para a sala de aula, é esse o meu objetivo” (DVDJ1, 20/06/06). Sabemos que este processo não é direto, nem imediato, mas merece destaque a revelação feita pela acadêmica quanto à necessidade de agir em prol daquilo que constatou por meio da pesquisa. Nesse sentido, podemos supor que a pesquisa promoveu a reflexão sobre a ação docente da acadêmica, contribuindo para a conscientização da necessidade de uma nova ação.

Nos dados das acadêmicas Gabriela e Solange inferimos ocorrer o predomínio do nível técnico nas falas e registros que se voltaram à relação entre pesquisa e docência. Estes discursos podem ser sugeridos quando a acadêmica buscou relacionar elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa: “foi uma experiência muito boa, pois eu nunca havia realizado uma pesquisa desta forma. As respostas obtidas já levavam a pensar na análise dos dados. Na grande maioria foram respostas que já esperávamos receber, pelo fato de estarmos em contato profissional com a proposta em questão e vivenciarmos isso no dia a dia do nosso trabalho” (PS3, 20/05/06). Neste registro a acadêmica parece fazer uma relação entre as respostas dadas pelos professores de outras instituições com a sua realidade profissional, destacando a proximidade que existe entre elas. Conhecer outras realidades possibilitou que ela pudesse refletir sobre sua própria realidade, buscando aproximações. Outro discurso ocorreu frente à justificativa de o objeto pesquisado estar relacionado com a sua atuação

profissional: “acredito estar fazendo um bom trabalho com essas crianças e espero poder continuar por muito tempo. É bom também que estou atuando na minha área e o mais legal é que é o tema do nosso TCC” (PG2, 02/03/06). Neste discurso supomos ter havido tentativa de justificar a escolha do tema pelo encantamento pessoal com seu trabalho atual, destacando que pretende continuar nesta área.

Pensamos existir um indício de discurso narrativo metacrítico quando a acadêmica Solange registrou em seu portfólio que: “mas, apesar de alguns erros, para mim foi mais uma experiência de aprendizagem e crescimento. E não saberia dizer se estou pronta para a próxima. As dificuldades sempre estão diante de nós” (PS3, 07/07/06). Nesse depoimento a acadêmica revela uma auto-análise da aprendizagem promovida pela realização da pesquisa e destaca que ainda não se sente segura quanto à realização de novas pesquisas.

Nos dados das acadêmicas Daniela e Juliana também destacamos alguns indicadores de discursos narrativos práticos, quando no decorrer da trajetória da pesquisa elas emitiram opiniões acerca da relação entre docência e a pesquisa fazendo aproximações entre estes dois processos. Esses discursos voltavam-se à justificativa de relacionar a pesquisa à atuação profissional: “após ter concluído o sétimo semestre do curso de Pedagogia, podemos destacar os conhecimentos adquiridos. As teorias mencionadas no mesmo puderam ser aplicadas em nossos estágios de prática de ensino e também em nossa atuação enquanto profissionais. O fato de conhecermos de uma forma ampla, mas, pouco aprofundada as diferentes áreas de atuação do pedagogo, mais especificamente a docência, nos fez refletir sobre a importância de dedicarmos esta pesquisa a um tema até então pouco discutido: pedagogia empresarial. Temos como objetivos centrais para esta pesquisa verificar se existe campo de trabalho para os pedagogos nas empresas e, se existe, qual a sua função. A importância da mesma se dá pelo nosso interesse de atuar nesta área, mas também de ampliar nosso currículo que atualmente é voltado somente para a licenciatura” (F1DJ, 23/02/06). A acadêmica revelou seu interesse em conhecer o papel do pedagogo para além da sala de aula, vislumbrando outros espaços para este profissional. Como a habilitação do seu curso de Pedagogia foi Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, as questões acerca da docência pareciam estar momentaneamente resolvidas, despertando seu interesse para algo que não foi contemplado em sua formação, algo novo, diferente. Outro discurso narrativo prático ocorreu quando as acadêmicas emitiram opinião sobre a avaliação feita pelos professores da banca ao seu TCC: “a [...] nos elogiou bastante, disse que era um tema desafiador e que trará muitas contribuições para o curso de Pedagogia da FURB. O [...] também levantou a questão

de que com a implantação de um curso de Pedagogia com habilitação em espaços sociais múltiplos podem vir a frequentar mais homens na Pedagogia. Indicou nosso trabalho para publicação, ou seja, transformá-lo num artigo” (PJ5, 27/06/06). A relevância e pertinência do objeto de estudo das acadêmicas foi ressaltado pelos professores avaliadores, destacando as contribuições desta pesquisa para possíveis mudanças internas, na instituição.

Inferimos ocorrer, também, alguns discursos narrativos críticos das acadêmicas. Quando a acadêmica destacou que:

“J: É que ficou aquela coisa [...] Vontade de trabalhar numa empresa [...] Vontade de trabalhar numa empresa, mas não naquela forma de números, de uma outra forma...

D: É...

J: Isso a gente aprende na Pedagogia, aquela questão da humanização, de socialização.

R: De recursos humanos, de formação.

D: Isso” (F1DJ, 23/02/06).

Entendemos que, neste diálogo, as acadêmicas revelaram sua concepção acerca do papel do pedagogo na empresa, entendendo-o como um profissional não meramente técnico, mas que pode contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos funcionários. Em outros discursos revelados na apresentação oral da pesquisa, supomos que as acadêmicas refletiram acerca da contribuição da pesquisa à sua formação docente destacando que “apesar desta pesquisa não estar diretamente relacionada à nossa formação, enquanto professoras, ressaltamos que a mesma contribuiu para o entendimento da educação de uma forma geral, entendendo-a como um processo que acontece em diferentes contextos. Partindo da história do curso de Pedagogia, podemos descobrir muitas divergências que nos fizeram refletir sobre o atual contexto da educação, bem como sobre a identidade do pedagogo e sobre o seu campo de atuação” (DVDDJ3, 26/06/06). Mais adiante destacaram que: “[...] acho que essas seriam as contribuições da nossa pesquisa, saber que o espaço do pedagogo é amplo, saber que ele pode atuar, pode ser na área empresarial, pode ser um campo de atuação para o pedagogo, isso tudo contribui pra nossa formação [...]” (DVDDJ3, 26/06/06).

Este discurso sugere um entendimento das acadêmicas acerca do objeto de pesquisa, desmistificando-o e apresentando relação com a teoria estudada. Em outro discurso entendemos ter havido um destaque para a importância da pesquisa para o desenvolvimento da reflexividade na formação de professores. “Quero ressaltar aqui a importância do TCC. Este revelou que a pesquisa é fundamental para aprimorarmos conhecimentos, para

desenvolvermos um processo de reflexão através das leituras, das produções escritas e das análises” (PD4, 06/07/06). Parece haver, neste discurso, a compreensão da pesquisa como uma alternativa de produção de conhecimentos e de promoção da reflexividade.

Inferimos haver um discurso narrativo metacrítico, também, revelado quando questionadas pelos professores que constituíam a banca examinadora sobre a contribuição da pesquisa à sua profissão:

“D: a leitura, a construção do projeto, do relatório final, acho que foi bem válido isso, acho que vai auxiliar muito na nossa postura de professoras pesquisadoras.

J: toda a parte de delimitação, de objetivos, isso a gente utiliza na nossa prática do dia-a-dia, montar os objetivos pra nossa atuação, as considerações finais para estar fazendo a nossa avaliação, a nossa prática, isso tudo contribuiu com o nosso trabalho, que a gente fez ele durante um semestre inteiro, mas lá na escola a gente faz ele durante um ano inteiro, de outra forma é claro, voltada a sala de aula, as crianças, a faixa etária. Foi muito válido” (DVDDJ3, 26/06/06).

Pensamos ser este discurso metacrítico em função de as acadêmicas assumirem com responsabilidade a sua formação, buscando qualificar seu desempenho docente por meio da pesquisa. Parece existir a compreensão de que para ser professora pesquisadora necessitam de uma atitude constante de reflexão crítica acerca de sua ação docente.

Na apresentação oral do TCC, parece ter ocorrido também um indício de discurso metaprático das acadêmicas, quando analisaram os resultados da pesquisa e a partir deles redirecionaram seu objeto de estudo e formação contínua: “é porque a gente tem interesse em estar continuando os estudos, numa pós-graduação. Então esse aqui foi o pontapé inicial, pra nossa pós-graduação. A gente viu que o pedagogo tem espaço fora, na área empresarial, e é aí que a gente quer estar investindo na pós-graduação, graduadas em Pedagogia, como pedagogas, entrar nessa área empresarial e esse foi o pontapé inicial, pra gente deslanchar depois. Por isso que foi muito válido estar estudando, fazendo toda essa análise, ver se realmente o pedagogo tem espaço pra atuar na área empresarial e agora seguir, né?” (DVDDJ3, 26/06/06). Esta fala parece revelar que, frente à constatação de que existe espaço para o pedagogo na empresa, isto promoveu segurança e determinação para elas continuarem a ampliar sua formação e pesquisas nesta área. Portanto, as acadêmicas sinalizaram que irão agir em prol de suas descobertas científicas.

Nos dados das acadêmicas Ana Clara e Daniela, ao destacar as idéias centrais das acadêmicas em torno da relação entre pesquisa e docência, supomos ter ocorrido discurso

narrativo prático frente à relação entre elementos da pesquisa e atuação profissional: “porque na maioria das entrevistas os professores relataram situações de sala de aula. [...] Ah porque eu vou pra casa, porque daí eu penso no que foi feito, pra na aula seguinte tentar retomar de tal forma e isso e aquilo. Então eles relataram muitas situações assim em sala de aula, quanto também ao planejamento que é um ato de refletir, pois no planejamento você estaria elaborando... bem interessante, as questões, assim... relacionei a minha atuação como professora” (F3AD, 20/04/06). Entretanto, cabe destacar que os demais discursos foram apresentados de maneira narrativa crítica, metacrítica e metaprática.

Sinalizamos ter ocorrido discurso narrativo crítico, quando a acadêmica Daniella, ao concluir a pesquisa, sugerem ter refletido sobre si mesma como professora e profissional em formação e destacou que “a pesquisa oportunizou-nos uma visão ampliada dos professores de pedagogia e também qualificou a nossa formação como educandos e educadores, trazendo-nos um enriquecimento intelectual sobre a nossa visão profissional, sobre educação” (DVDAD4, 27/06/06). Inferimos que, nesta fala, a acadêmica apontou a importância de conhecer acerca da própria profissão, conhecimento esse fundamentado em pressupostos teórico-práticos, que contribuem para formar conceitos, concepções próprias acerca do seu trabalho.

Inferimos existir discursos narrativos metacríticos nas falas e registros das acadêmicas. Em um discurso, resultante de um processo de meta-reflexão, a acadêmica analisou o processo de reflexividade desenvolvido em sua formação inicial, compreendendo-se como sujeito desse processo: “na graduação, as disciplinas práticas e de fundamentos de 1ª a 4ª série foram importantíssimas para a escolha do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Nela, o processo reflexivo em sala era intenso, criando em mim um ser reflexivo, pensante e crítico, onde a partir daí me apaixonei pelo fato de poder pensar e criticar a mim mesma, mostrando, sem qualquer problema, que saber analisar o ato é importante e enriquece nosso trabalho. [...] Sentia que tentavam, mas se equivocavam ao atuarem. Ao conhecer Alarcão vi que o processo reflexivo é capaz de se concretizar e de que nossa prática fica mais completa, mais significativa por meio dele” (PA6, 07/04/06). Nessa fala, além de a acadêmica supor a importância da reflexividade para a prática pedagógica, sugere ser responsável em assumir esta postura reflexiva no seu fazer docente. Em outro discurso, inferimos existir defesa semelhante, quando as acadêmicas argumentaram que:

“A: [...] excesso de aulas que eles têm, tem uma professora que traz bem isso, talvez ela não consiga tanto quanto ela quer ser reflexiva pela falta de tempo, pelo excesso de aula, pelo é,

talvez, por ela querer mais e não dar conta por uma questão de tempo mesmo, ela não consegue mais do que aquilo e essa é uma questão bem forte deles assim.

D: é complicado. Nós sentimos isso no dia a dia de nosso trabalho, mas é possível” (F6AD, 27/04/06).

Nesta fala, parece existir a compreensão de que ser reflexivo no contexto pedagógico não é um processo tão simples, exige tempo, dedicação, persistência do professor. Elas fizeram tal consideração relacionando os resultados com sua própria atuação profissional, supondo, portanto, serem também responsáveis por esse processo.

Supomos haver, também, alguns discursos narrativos metapráticos quando as acadêmicas, num processo de meta-reflexão, refletiram sobre o seu processo de reflexividade no contexto pedagógico: “eu acho que é, pra mim funciona, porque eu no meu trabalho, assim, [...] tu ficas o tempo inteiro assim, meu Deus aonde que eu vou agora, de repente não dá nada certo e agora o que eu faço? Aí eu começo a pensar, começo a anotar sobre os alunos, começo a escrever, aquele aluno tá assim, eu vou lá escrevo, escrevo... e escrevo um monte de coisas sobre ele, como que ele tá reagindo, como... Aquela determinada atividade, e depois eu tenho que pensar, porque ele agiu daquela forma naquela minha atividade. Quer dizer, eu comecei a pensar primeiro nele, depois eu comecei a pensar na atividade, ele e eu, o que eu faço para ele melhorar, né? Então, eu acho que isso é extremamente importante, depois a reflexão sobre a reflexão na ação, é importante” (F2AD, 13/03/06). Nesta fala, além de parecer que a acadêmica se considera peça fundamental no processo docente, ela sugere como busca agir de maneira reflexiva, sentindo-se responsável pela aprendizagem do aluno. Num outro momento, a acadêmica Daniella relata algo semelhante: “[...] é nesse momento da avaliação que eu acho que exige mais de mim nessa questão reflexiva, e assim você tem reunião individual com cada pai, você tem que ter esse conhecimento, tem que justificar o que você escreveu, tem que fundamentar o que você escreveu, pra que isso seja algo profissional, que não seja somente como a professora disse, algo do senso comum, é complicado” (F6AD, 27/04/06), destacando mais adiante que “eu comecei a pensar na minha prática, que a minha prática já não era mais suficiente, que a minha formação permitia, e isso foi uma coisa engraçada que aconteceu comigo nesses meses, porque ano passado eu não tinha isso. Eu dava conta e eu ia. Nesse ano, de repente, eu comecei a pensar e eu disse meu Deus, mas, não é isso que as crianças precisam, né?” (F6AD, 27/04/06). Nesta fala parece que, além de a acadêmica manifestar a compreensão da importância de um processo reflexivo no contexto pedagógico, age em prol dele.

Portanto, os dados de todas as acadêmicas participantes na pesquisa sugerem que, em vários momentos, as acadêmicas relacionaram a sua atuação docente à pesquisa que estavam realizando. Essa relação esteve mais presente nas acadêmicas cujo objeto de investigação estava intimamente relacionado à sua atuação profissional. Nesse movimento ficaram revelados alguns indícios dos discursos das acadêmicas, apresentando níveis de lógica reflexiva críticos, metacríticos e metapráticos.

Podemos supor, também, que por meio da pesquisa, as acadêmicas refletiram sobre sua prática profissional e buscaram novas formas que a ajudassem a aperfeiçoar seu trabalho docente. A pesquisa também possibilitou que conhecessem ferramentas de leitura crítica e identificação de caminhos para a solução de problemas. Isto posto, podemos inferir que elas poderão se sentir menos dependentes dos outros e mais livres para tomar decisões próprias. Segundo André (2006), o trabalho de investigação desenvolve, no acadêmico, certas atitudes e preocupações imprescindíveis no ofício do professor: sensibilidade na observação; uma visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e a possibilidade de múltiplas interpretações, entre outros.

Para Perrenoud a iniciação à pesquisa poderá ajudar aos professores a

Adotarem uma prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise, individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes (1993, p 129).

Supomos, entretanto, que alterar posturas em direção ao modo de pensar, agir e sentir individualmente e socialmente valorizados exige modificações cognitivas adquiridas por meio de novas informações que tenham um potencial explicativo mais elevado das ações. Conforme Imbernón (2001), quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando e sua experiência os ajuda a colaborar mais com os outros, aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

O que buscamos foi contribuir com a formação de um profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Conforme Pimenta (2000), é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos

processos de construção da identidade de professores. Concordamos com a autora, pois, no nosso entender, a reflexividade docente é constituída do conhecimento pessoal/profissional (crenças, experiências), do conhecimento pedagógico (competências e habilidades para ensinar.) e do conhecimento científico (proveniente da pesquisa e da teoria).

Portanto, faz-se necessário opor-se à visão de que o processo ensino-aprendizagem é um processo neutro, transparente e sem convivência com o poder, a história e o contexto social. Busca-se, portanto, uma consciência profissional ativa dos professores. Conforme Sá-Chavez, Paixão e Cachapuz (2003), a consciência profissional deveria ser um conceito inerente aos processos de reflexão na e sobre a ação e consensualmente entendido como indispensável à mudança de atitude dos professores levando-os a questionar a natureza dos valores que pretendem que os seus alunos desenvolvam e das metodologias de mediação e de interação didática a utilizar no sentido de melhor servirem essa finalidade.

Conforme Giroux (1990), o objetivo principal da pedagogia crítica é potencializar os alunos para que eles mesmos intervenham em sua própria formação e, desta maneira, transformem as ações opressivas da sociedade e das determinadas formas de conhecimento modificadas pelos grupos ao longo do tempo segundo relações de poder específicas. Para isso, os professores necessitam exercer uma prática de transformação social contra a neutralidade política, o exercício e o conhecimento especializado. Esse autor argumenta também que no pensamento crítico existe uma estreita e poderosa relação entre teoria e fatos, e o conhecimento não se constrói independente de interesses, normas e valores humanos. Isso significa que os fatos, os temas, os acontecimentos nos estudos sociais deveriam apresentar-se de forma problemática aos alunos e que, grande parte do tempo escolar, deveria estar dedicada ao estudo dos referenciais, assim como a utilidade dos mesmos, como ferramentas interpretativas teórico-conceituais. De certa forma, esse processo ficou evidenciado na trajetória de realização do TCC quando uma acadêmica destacou o interesse em fazer pós-graduação.

Nesta direção, Sacristán e Pérez Gómez (1998) alertam para o fato de que ao assumir a reflexividade como ponto de partida nos modelos de formação, não se deve deixar de considerar a mediação que há entre o conhecimento e ação, afinal, o sujeito atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam profundamente seu pensamento. Destacam que

entre a teoria e prática intervêm a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva, alimentada pela cultura social objetivada. [...] Isso quer dizer que há sim, uma relação entre o pensar e o atuar, mas esses atos são de natureza distinta. A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai construindo o conhecimento sobre a ação (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 69).

A partir destes posicionamentos, uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (LIBÂNEO, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Portanto, o professor pesquisador que se almeja constituir no decorrer da formação inicial é

aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo (MALDANER, 2003, p.30).

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a atuação docente, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação. Cabe destacar aqui, que entendemos, conforme Alarcão (1996), que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor reflexivo implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os

professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

4.9 PROMOÇÃO DA REFLEXIVIDADE POR MEIO DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO DO ORIENTADOR

Compreendemos que no processo de iniciação à pesquisa, na formação inicial de professores, o orientador jamais deve se dirimir do seu papel de formador. Formador este que conforme Schön (1987), não deve se limitar a ensinar, mas também deve facilitar a aprendizagem, conduzir o aluno de maneira que este possa construir e produzir conhecimento. A relação entre o formador e o formando deve permitir o diálogo, no qual o formador deve sempre estar propondo desafios, questionando e promovendo no aluno o exercício de sua criticidade. Vale ressaltar que isso não exclui a idéia do professor como alguém que possa expor teorias, discutir idéias, tirar dúvidas ou expor exemplos também na atividade da pesquisa (SCHÖN, 1987). Em suma, “a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (ALARCÃO, 1996, p.19).

Concordo com Marques (2001), que ao objeto em si da orientação se agregam os seus aspectos instrumentais, como a indicação de conversas e leituras apropriadas, as orientações para uso de técnicas de trabalho adequadas, os pequenos segredos que só a prática compartilhada aponta. Ele desempenha um papel com os mesmos princípios de um educador que busca inserir o educando no fazer-se homem entre os homens, pesquisador entre os pesquisadores, ao mesmo tempo um sujeito singularizado de seus próprios saberes, com autonomia e competência. Dessa forma, compreendemos que o professor orientador de pesquisa passa a ser, também, um supervisor do processo de desenvolvimento profissional e pessoal do orientando. Supervisão aqui entendida conforme Sá-Cháves

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (1994, p.150).

Nesse sentido, a supervisão implica uma relação bilateral entre o formador e o formando, reflexiva e crítica das práticas e teorias em constante mutação e inovação. Sá-Chaves destaca ainda que

a supervisão [...] pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir (2000, p 127).

O objetivo final da supervisão, portanto, passa a ser a certeza de que se está contribuindo qualitativamente na formação dos acadêmicos, futuros professores, e a abertura de caminhos que motivem a reflexão e o crescimento profissional de cada sujeito, relacionando teoria e prática constantemente em sua atuação docente. Rompendo com os modelos tecnicistas e reprodutores, deseja-se que o supervisor/orientador assumam-se como um mediador da autoformação do orientando, responsabilizando-o e envolvendo-o ativamente no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Isso nos remete a defender o paradigma do inacabamento na formação dos professores (SÁ-CHAVES, 2004), no qual se entende que formar é sempre um verbo conjugado no gerúndio.

Portanto, definimos o supervisor/orientador como uma pessoa mais experiente em pesquisa que, juntamente com “[...] o que é, o que faz, o que diz e o que sabe” (ALARCÃO, 2004, p. 66), contribuirá para a formação de profissionais inovadores, flexíveis e intervenientes no seu próprio contexto de formação. Vieira (1993), referindo-se também ao papel do supervisor, destaca que este é um profissional com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão.

Dessa forma, a missão que cabe ao supervisor reveste-se de extrema complexidade. Segundo Alarcão (1995, p.7), ele necessita demonstrar “uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita”. Consequentemente, deverá ser

inteligente, co-constutivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido [...] ter visão superior [...] e ser capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande (ALARCÃO, 1996, p. 7).

Características estas complexas e nada fáceis de serem cumpridas na trajetória de um trabalho científico por parte do orientador, devido a uma série de fatores que dificultam sua concretização, tais como: tempo, espaço, formação, experiência em pesquisa. Destacamos abaixo, indicadores de atitudes da orientadora, manifestados nos portfólios das acadêmicas e nos encontros de orientação, que contribuíram mais acentuadamente com o processo de reflexividade das acadêmicas:

a) Mediar o conhecimento: as acadêmicas, muitas vezes, talvez devido à inexperiência em pesquisa, viam na orientadora a pessoa que sabia tudo e esperavam muitas vezes que ela comandasse o processo. Algumas vezes apontavam esperar a sugestão de modelos, exemplos, diretrizes acabadas que, de certa forma, poderiam resolver seu problema. “Neste dia me encontrei com a professora Rita para montar minha apresentação para a Banca. Eu estava muito preocupada, pois, não me sentia segura sobre o que colocar nos slides. Quando cheguei à professora Rita, ela me perguntou se eu já tinha preparado um esboço da apresentação. Então coloquei para ela que eu não tinha preparado nada, pois tinha entendido que iríamos fazer juntas. Percebi que ela não gostou muito, pois, queria que eu levasse algo meio que já pronto” (PJ1, 21/06/06). Desafiar as acadêmicas a criarem suas próprias produções, para que depois, por meio de um processo de mediação, eu pudesse contribuir com a ampliação do conhecimento foi algo constante nessa trajetória. Portanto, exercer um processo de mediação do conhecimento, ao invés de transmissão do conhecimento cabe, também, ao processo de pesquisa, o que contribui significativamente com o processo de reflexividade das acadêmicas.

b) Auxiliar na definição do suporte teórico da pesquisa: a escolha de teóricos básicos e de obras centrais frente ao objeto em estudo é um processo necessário e fundamental em qualquer pesquisa. Essa escolha deve ser feita com cuidado pelo pesquisador em parceria com seu orientador. Geralmente o pesquisador iniciante, pela pouca experiência e falta de leituras, solicita auxílio do seu orientador. Foi o que aconteceu com as acadêmicas em análise. “Ah, tu tens assim uma dica de um livro do Vygotsky que a gente possa estar se aprofundando? (F1SG, 02/03/06)”. André (2006) também entende que embora no processo seja essencial o envolvimento ativo dos participantes, são imprescindíveis também as orientações e supervisão do professor. “É ele que orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes; é ele que os ajuda a sistematizar

os dados e avaliar os resultados” (ANDRÉ, 2006, p 223). Em alguns momentos eu senti necessidade de direcionar a algumas leituras específicas. “Eu quero que vocês leiam esse texto aqui das novas diretrizes [...] que agora estão sendo incentivadas em nível nacional, que trazem um pouco das habilitações, tipo assim, porque o pedagogo pode atuar também em instituições não escolares” (F1DJ, 15/02/06). A escolha de materiais mais simples e fáceis de serem compreendidos também foi revelada na atitude das acadêmicas em análise. Daí a importância de o orientador justificar a necessidade da fonte primária na produção literária do objeto investigado, para não se ficar na superficialidade da discussão científica, o que poderá dificultar o processo crítico-reflexivo das acadêmicas.

“R: Eu senti que tu ficaste mais em cima da obra da Rêgo e da Oliveira, e eu pedi pra você ler as obras do Vygotsky. Por que tu não fundamentaste teu texto a partir das próprias obras do Vygotsky?”

J: Porque o que eu consegui através do texto das duas, da Rêgo e da Oliveira, me fez compreender o que o Vygotsky dizia” (F2J, 31/01/06).

O empréstimo de meus livros para as orientandas foi algo que também ocorreu. “Rita também nos emprestou um livro seu solicitando que lêssemos os capítulos 16, 17 e 26” (PD4, 13/03/06). Acreditamos ser essa uma atitude importante quando sabemos da pouca circulação de algumas obras que consideramos pertinentes ao processo investigado. Levar ao aluno um referencial significativo e mais atualizado contribuiu na promoção de alguns entendimentos mais elaborados acerca do conhecimento a ser construído.

c) Auxiliar na compreensão das teorias, sendo um professor estudioso: entretanto, não basta simplesmente indicar ou disponibilizar o referencial teórico a ser utilizado na pesquisa, mas, dialogar com o orientando acerca de suas interpretações sobre as leituras feitas “aproveitei para fazer alguns questionamentos à Rita sobre algumas leituras feitas por mim e que estavam confusas em minha cabeça, o que foi muito interessante, pois me fez compreender muitas dúvidas que tinha” (PD4, 11/05/06). Na busca de contribuir com a formação do professor leitor por meio da pesquisa foi importante à orientadora demonstrar-se estudiosa. Concordamos que a figura e modelo do professor orientador como leitor é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação dos alunos como leitores. Portanto, incentivar a leitura nesse processo, além das exigências da pesquisa, de forma prazerosa, é um desafio para o orientador que busca contribuir com o desenvolvimento

pessoal e profissional do orientando, sendo a leitura uma atividade que participa dessa formação, possibilitando-lhe repensar e ressignificar sua visão de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade. Dessa forma, o professor/orientador que pretende assumir um papel ativo na formação dos seus orientandos não pode restringir-se a ensinar a ler, mas deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os orientandos, envolvendo-se na leitura, demonstrando entusiasmo e prazer em ler. Quando se fala em referencial teórico, é importante destacar que, por se tratar de um processo de iniciação à pesquisa, foi necessário promover um contato mais aprofundado sobre obras de metodologia da pesquisa, para que pudessem compreender as dimensões e exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas de um trabalho científico. “R: e aqui tem uma obra bem interessante da André da (...) que fala sobre pesquisa em educação, abordagem qualitativa [...] vocês vão estudar um pouquinho isso, os tipos de pesquisa, abordagem de pesquisa qualitativa” (F2AD, 13/03/06). Mais adiante, ocorreu um questionamento às acadêmicas acerca do seu entendimento acerca das questões metodológicas: “R: Mas, entendeste o que é uma pesquisa qualitativa? J: Sim. R: O que é uma pesquisa qualitativa?” (F2J, 09/03/06)

d) Promover o desenvolvimento de um olhar mais crítico das acadêmicas frente ao fenômeno estudado: a falta de leituras e a inexperiência em pesquisa levaram, muitas vezes, as acadêmicas a demonstrar uma visão ingênua frente à teoria estudada e aos dados analisados. Sinalizar alguns indicadores que contribuísem para o avanço do processo de compreensão crítica do orientando fez-se necessário no desenvolvimento da pesquisa.

“R: [...] Aqui uma questão que tu trazes e daí tu defendes muito o Ribeiro, o Brizola, assim, a gente sabe que foram políticos e por mais que eles tenham trabalhado em prol da escola de tempo integral eles não fizeram mais do que...

J: A obrigação.

R: Do que o dever deles. Então eu coloquei assim, visão ingênua, cuidado” (F3DJ, 22/05/06); “Aqui cabe uma análise, visão tecnicista de formação [...]” (F3DJ, 22/05/06). Em alguns momentos, a partir das sugestões da orientadora parecia que as alunas despertaram para uma análise mais crítica, indignando-se consigo mesmo por não ter percebido antes. Essa discussão provocou, em alguns momentos, meta-reflexões e ou meta-análises das acadêmicas. “Por isso que eu fico assim indignada. Eu coloco as coisas tudo ali, só que eu só vejo as coisas boas. Aí eu chego aqui e tu dizes por que eu não coloquei isso daqui, a falta de

estrutura, a falta disso, a pouca formação, esse professor coloca isso. Mas, eu penso assim, como eu não enxerguei isso assim antes? Sabe, eu fico tão indignada com isso” (F3DJ, 22/05/06). Concordamos com Nóvoa (2002), quando afirma que o conhecimento se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas, o momento do ensino (e da pesquisa) é fundamental para preparar a sua apreensão crítica. Desenvolver o espírito crítico no ensino e na pesquisa também não se dá com monólogos expositivos por parte do orientador onde ele diz ao acadêmico o que deve criticar. Conforme Alarcão (2004), o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também a capacidade de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. Isso é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação.

e) Promover a reflexão acerca de alguns cuidados éticos na pesquisa: contribuir com o desenvolvimento do conhecimento ético na formação do professor, por meio da pesquisa, deve ser uma preocupação constante do professor formador. Cada pesquisador social, mesmo iniciante, não deve esquecer que a relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é sempre uma relação social e política. Sá-Cháves (2001) destaca a importância que os processos formativos dos cidadãos adquirem nessa progressiva conscientização do compromisso ético com os valores do bem, da liberdade, da justiça, da solidariedade, com os valores, também inestimáveis, do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas e manifestações. Acrescenta, também, que cabe à educação a parte fundamental da tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social e de assegurar os valores da cidadania plena. No processo de desenvolvimento das pesquisas aqui analisadas, a dimensão ética foi discutido e buscado. Destacamos uma reflexão que surgiu a partir da dificuldade enfrentada pelas acadêmicas/pesquisadoras na aceitação de suas presenças nas escolas campo de pesquisa. “R: É na realidade a questão é a seguinte: esse cuidado que nós temos que ter como pesquisadoras. Porque na realidade existem muitos pesquisadores que realmente usam esses espaços com o único objetivo de coletar dados para os seus trabalhos, suas pesquisas, e não contribuem, não retornam a instituição, contribuindo com uma nova forma de ver o objeto investigado, com uma mudança social. [...] A iniciativa de vocês já se posicionarem e querer dar um retorno para a instituição, isso é fundamental” (F2GS, 04/04/06).

Os desafios que se colocam à formação são [...] os desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização

progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHÁVES, 2001, p. 89).

Discutir a responsabilidade das acadêmicas enquanto pesquisadoras, para além da execução e sistematização do trabalho científico, assumindo um compromisso com os espaços investigados, com os sujeitos envolvidos e com a sociedade de uma maneira geral é fundamental, para a formação de profissionais que queremos críticos, criativos e éticos.

f) Assumir uma atitude problematizadora: conforme Alarcão (2004), pelo questionamento, tudo é suscetível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceito ou rejeitado. Essa atitude de questionar, no intuito de as acadêmicas sentirem-se mais seguras dos percursos a serem seguidos, argumentando suas próprias escolhas, ampliando seu processo reflexivo foi algo que busquei na orientação das pesquisas. “O que vocês querem dizer com isso? Expliquem para mim” (F2GS 20/03/06). Ao questionar, o professor orientador/supervisor, além de se preocupar com aspectos imediatos da pesquisa, precisa assumir uma preocupação com a formação do orientando e, portanto, seus questionamentos precisam, também, ter uma intencionalidade formativa. “R: Será que o estágio é aplicação da teoria? Será que a teoria se aplica na prática? Você estuda a teoria antes para depois aplicar na prática? Eu gostaria que vocês pensassem sobre isso. Como é que vocês entendem isso?” (F3AD, 23/03/06).

g) Sinalizar a incerteza do processo de pesquisa: formar e preparar as acadêmicas para o incerto, para o inconcluso é uma necessidade na formação de professores. Demonstrar isso por meio da pesquisa se tornou um processo mais fácil e compreensível por parte das acadêmicas, pois neste processo é comum lidar com a relatividade do conceito de verdade. “R: Precisamos ser humildes, pois como humanos que somos estamos propensos ao erro” (F3AD, 23/03/06). Conforme Sá-Cháves (2001) um dos desafios da formação de professores é

aceitar as condições de incerteza que caracterizam toda a atividade humana, ditando correspondentes condições de diversidade, de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da pré-definição de respostas, da sua modelação estandarizada, da sua execução acrítica e independente dos fatores contingenciais de cada situação e/ou momento histórico (p. 89).

Compreender a complexidade da pesquisa é fundamental para um pesquisador consciente de seus atos e repercussões na sociedade. De acordo com Morin (2003), o progresso das certezas científicas produz o progresso da incerteza, uma incerteza boa que nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta de um sonho lendário: é uma ignorância que se reconhece como ignorância. Essa compreensão, certamente, é provocada por níveis de lógica reflexiva mais elevados.

h) Ser promotora do processo de aprendizagem das acadêmicas por meio da pesquisa: no desenvolvimento das pesquisas aqui analisadas, ocorreu, em alguns momentos, certo desânimo das acadêmicas, frente às dificuldades que enfrentaram pela complexidade do processo, pela inexperiência em pesquisa e pela absorção do cotidiano profissional. “A elaboração e execução de um TCC é bem desgastante, principalmente quando se trabalha o dia inteiro num lugar onde se encontram muitos problemas para resolver. A cabeça fica cheia e a concentração muitas vezes se torna difícil. É por isso que precisamos durante essa fase estar recebendo mensagens de ânimo, mensagens que nos fazem perceber o quão importante é o nosso trabalho; precisamos ser incentivadas a cada dia a fazer o melhor” (PS3, 05/06/06). O incentivo e apoio constante do orientador são fundamentais para que o processo avance a contento. “Não posso deixar de falar que as sensações ao sair da sala da orientadora foram várias. Às vezes saímos um pouco desesperadas por ouvir tudo o que teríamos pela frente, às vezes um pouco angustiadas por saber que ainda tínhamos que melhorar bastante, mas, muitas das vezes saímos animadas para continuar o trabalho e nos esforçar um pouco mais” (PS3, 20/05/06). Conforme Alarcão (2004) os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens. Legrand (apud MARQUES, 2001) também aponta duas fases no papel ativo do orientador, que ele denomina de animador: a fase da exploração onde estimula a produção do material da pesquisa colocando questões concretas de forma a decompor a densidade das experiências e práticas; e a fase das hipóteses e da interpretação: armam-se questões mais densas e coerentes entre si, novas pistas a serem exploradas, o enriquecimento com outros pontos de vista. Conforme Marques (2001), de movimento de desconstrução/descentração e de reconstrução/enriquecimento pela inserção em quadros mais amplos de análise.

i) promover a participação das acadêmicas em eventos científicos: o orientador exerce um importante papel na inserção dos acadêmicos, iniciantes em pesquisa, em processos

científicos. “Uma coisa que eu quero estar dizendo a vocês. Eu gostaria muito que vocês participassem, em um primeiro momento, em forma de pôster no Seminário das Licenciaturas. As inscrições estão em aberto até dia 10/04/06” (F2DJ, 20/03/06). Ficou evidenciado o quanto a elaboração de pôsteres, resumos e artigos, a participação em palestras e a exposição oral do trabalho, interagindo com outros pesquisadores, contribuem com o processo de reflexividade das acadêmicas. Desde o início, é preciso apontar que a socialização e publicação dos resultados é uma etapa da própria pesquisa. Sem socializar e publicar os resultados a pesquisa não atinge seu objetivo social.

j) Solicitar o registro da trajetória da pesquisa em portfólio: esta, talvez, foi a estratégia mais significativa solicitada pela orientadora para ser elaborada no percurso da realização da pesquisa pelas acadêmicas, pois a grande parte das reflexões metacríticas e metapráticas se consolidaram via esse instrumento. Acreditamos na importância de utilizarmos essa estratégia pedagógica também no desenvolvimento da pesquisa, quando queremos formar professores reflexivos. Essa estratégia, conforme Sá-Chaves (2005), responde com grande qualidade a esta filosofia de formação, pois procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo seu conhecimento pessoal. Foi perceptível nos registros das acadêmicas feitos no portfólio que elas dialogaram consigo mesmas, organizando sua aprendizagem e desenvolvimento por meio dele, encontrando motivação e sentido naquilo que faziam. “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (ALARCÃO, 2004, p.46). O uso do portfólio mostrou-se uma alternativa significativa neste trabalho.

Compreendemos que os aspectos referidos promoveram o processo de reflexividade das acadêmicas na realização das pesquisas aqui analisadas. Cabe destacar, porém, que em cada aspecto desses, as acadêmicas reagiam de maneira diferente, alguns deles contribuindo mais com algumas acadêmicas, outros com outras. Por exemplo: ficou evidenciado que o uso do portfólio foi altamente provocativo para a Jakeline, enquanto que os questionamentos incitaram mais as acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Em síntese, podemos afirmar que o orientador exerce papel fundamental no desencadeamento do processo reflexivo dos orientandos em cada etapa da pesquisa. Fazer, pensar sobre, refletir criticamente e coletivamente, refazer, refletir novamente deve ser um processo constante na realização da pesquisa. Nesse sentido, a formação para o professor

orientador também se faz necessária. Portanto, não basta a inclusão da pesquisa nos currículos de formação inicial de professores. É preciso analisar se essa atividade realmente instrumentaliza os acadêmicos para o seu desenvolvimento profissional docente de maneira crítica, criativa e reflexiva.

5 PONTOS DE CHEGADA: APRENDIZAGENS DA CAMINHADA

[...] claro que quando chegarei ao
fim do meu passeio saberei mais,
mas também é certo que saberei menos,
precisamente por mais saber.
Por outras palavras,
a ver se me explico,
a consciência de saber mais conduz-me
a consciência de saber pouco [...]
(SARAMAGO - História do Cerco de Lisboa)

Compreendemos que pode ser assegurada a qualidade na atuação do professor, se ao longo de sua formação inicial, for-lhe permitida uma articulação de elementos formativos que conduzem a competência epistêmica, técnica e científica, a criatividade, a sensibilidade ética e a criticidade política. Tem sido reconhecida, cada vez mais, a importância de formar professores generalistas, dotados de conhecimentos e de competências mais amplas, mais dinâmicas e profundas, capazes de aprender e de melhorar continuamente, flexibilizando o nível e a natureza dos seus próprios conhecimentos, bem como a convivência fraterna e solidária com os outros e diversos membros das suas comunidades de trabalho e de vida (SÁ-CHÁVEZ; PAIXÃO; CACHAPUZ, 2003).

Os professores são autores e atores fundamentais à mudança educacional que buscamos. Assim defendemos a qualidade da sua formação para que possam intervir curricularmente ao nível de seus múltiplos papéis e funções, não só com a informação científica precisa e atualizada, mas, também, com todas as competências estruturantes do seu pensamento e da sua ação que intentam desenvolver nos seus próprios alunos. Este é nosso grande desafio hoje, enquanto formadores de professores. Para isso precisamos selecionar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dessas dimensões. Após esta investigação, defendemos a pesquisa como uma alternativa viável para a conquista desse objetivo e sugerimos que ela tenha um espaço significativo na formação de professores.

Formamos professores ao mesmo tempo em que formamo-nos, e também em que a sociedade muda e se altera a configuração da universidade. A vida é movimento, é processo, assim como a educação, o conhecimento. Historicamente, ao nos distanciarmos dos cânones da modernidade, abrimos mão das certezas e vivemos a dimensão da provisoriedade e da incerteza. Nesse sentido, o testemunho da procura exigente, do saber pesquisar, pode ser um dos legados que podemos deixar aos nossos acadêmicos.

O investimento na formação de professores precisa superar a qualificação meramente técnica, que ainda domina o cenário da formação dos professores. Formar um educador não é só ensinar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não garante a fecundidade de sua atuação docente, que precisa impulsionar mudanças na sociedade pela transformação das pessoas que aprendem a partir de sua intervenção. Essa formação precisa ser também política para que o professor possa se sensibilizar frente às condições histórico-sociais nas quais ele e seus alunos estão inseridos. Essa formação precisa ser efetivamente reflexiva contribuindo para que o professor possa reavaliar permanentemente sua atuação buscando direcioná-la rumo aos princípios de humanização e emancipação da sociedade, do ser humano e da educação.

Se perguntássemos a vários professores se eles se vêem no papel de pesquisadores, certamente a resposta da grande maioria seria negativa. A razão desse fato está na tradicional distância que sempre houve entre os papéis do professor e do pesquisador. O professor ao longo de nossa história educacional foi tradicionalmente aquele que agia na sala de aula, na tentativa de colocar em prática o que aprendeu com o pesquisador. Acreditamos que todo professor pode e deve ser pesquisador, pois somente a aliança entre teoria e prática provocará os resultados que almejamos, tanto na formação dos professores como na educação de uma maneira geral. Nessa pesquisa buscamos identificar os fios que se tecem entre pesquisa e reflexividade na formação inicial de professores, buscando aproximar os papéis do professor reflexivo e do professor pesquisador, dando um destaque ao processo de reflexividade desenvolvido por meio da pesquisa.

Sabemos que há várias alternativas teóricas e metodológicas de se fazer pesquisa e que os caminhos percorridos nesta pesquisa poderiam ter sido outros. Entretanto, como pesquisadores, fazemos escolhas a partir de nossos pressupostos epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, teóricos e técnicos de fazer ciência e vamos definindo um caminho que consideramos possível e condizente com nossos objetivos e questões a responder.

Neste sentido, queremos destacar alguns aspectos que consideramos fundamentais à qualidade dos resultados obtidos nesta pesquisa. Um foi a escolha que fizemos de acompanhar o desenvolvimento de quatro pesquisas de TCC ao invés de uma. Esta opção possibilitou acompanhar o processo de reflexividade de sete acadêmicas, com interesses pessoais e profissionais diferenciados, sendo importante para percebermos a diversidade e a complexidade do ato de refletir. Isto sugere que não podemos fazer generalizações quanto ao

processo de reflexividade, pois além dos elementos externos ao sujeito, este processo depende do envolvimento de cada um, de seus conhecimentos prévios, de sua relação pessoal e profissional com o objeto de estudo, do entendimento que faz das orientações que recebe, bem como das condições próprias de compreender e produzir novos conhecimentos.

Outro aspecto que consideramos importante foi a decisão de coletarmos os dados por meio de três instrumentos de coleta de dados: a audiogravação, a videogravação e o portfólio reflexivo. A triangulação dos diferentes dados permitiu-nos perceber que os discursos de níveis de lógica reflexiva mais ou menos complexos ocorreram nas falas e registros das acadêmicas nos diferentes instrumentos de coleta utilizados. Percebemos, também, que foi principalmente no portfólio, que as acadêmicas falavam de si, de suas angústias, avanços, limitações. Por meio deste instrumento, as acadêmicas congregaram as experiências significativas que possibilitaram ascender ao pensamento teórico à medida que o portfólio ia assumindo “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHÁVES, 2005c, p.16). A produção do portfólio possibilitou as acadêmicas registrarem seu pensamento acerca da pesquisa durante o processo de pesquisa, de forma narrativa, pois “o narrador, narrando, se narra” (SÁ-CHÁVES, 2000b). A defesa do uso do portfólio reflexivo em processo de formação inicial já está mais do que argumentada e suas vantagens em relação a outros instrumentos parece bastante compreendida. Entretanto, nesta pesquisa, evidenciamos que o seu uso na formação inicial de professores pode ser potencializado, inclusive no desenvolvimento de pesquisas. No nosso caso, a produção do portfólio foi motivada pelo reconhecimento de seu valor enquanto instrumento formativo, como uma possibilidade de auto-implicação e a um debruçar-se crítico-reflexivo sobre o processo de formação. Compreendemos que a produção do portfólio representou, para as acadêmicas, não apenas um momento de sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto, mas significou a própria aprendizagem.

Queremos destacar que o uso parcial do *software Qualiquantsoft* também foi útil para uma organização detalhada e sistematizada dos dados desta pesquisa. Categorizar as falas e registros das acadêmicas em etapas, idéias centrais e expressões-chaves possibilitou-nos empreender, posteriormente, uma análise dos dados mais criteriosa e articulada aos nossos objetivos. Foi a partir do *software* que surgiu a idéia de elaborarmos quadros analíticos relacionando as expressões-chave e as idéias centrais aos níveis de lógica reflexiva e aos momentos de reflexão.

Cabe destacar que, embora, no capítulo quatro, não nos detivemos muito a analisar os níveis de lógica reflexiva relacionados aos momentos de reflexão, consideramos que esta classificação nos quadros analíticos foi fundamental para apontarmos que os níveis críticos, metacríticos e metapráticos de reflexividade aconteceram, em sua maioria, em momentos de meta-reflexão. Descobrimos que é nesse momento que as acadêmicas tornavam-se cada vez mais conscientes do seu poder transformador, e iam imprimindo novas intencionalidades às deliberações práxicas que faziam.

A elaboração dos quadros analíticos também possibilitou-nos perceber que em todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, do mesmo modo que existe um processo evolutivo de reflexividade com o passar dos anos no sujeito, também acontece na evolução do trabalho de pesquisa. Ao final de cada etapa analisada, percebemos um movimento reflexivo mais complexo das acadêmicas, pois entendemos existir um melhor entendimento por parte delas do que estavam estudando e fazendo. Foi por meio dos quadros que percebemos, também, que o processo de reflexividade das acadêmicas não foi seguindo uma direção linear, excludente ou unidirecional, ou seja, não houve uma progressão do nível 1 (descritivo simples) ao nível 5 (metaprático), não havendo uma linearidade nos níveis de lógica reflexiva revelados pelas acadêmicas.

Evidenciamos, também, por meio dos quadros, a importância do discurso descritivo simples para um pensar mais elaborado e o retorno a ele depois de as acadêmicas atingirem níveis mais complexos de reflexividade. Como exemplo, podemos destacar que na etapa do método da pesquisa o entendimento da abordagem da pesquisa, a definição do tipo de pesquisa e dos instrumentos de coletas de dados foi um processo muito discutido e exigiu que as acadêmicas emitissem opiniões sobre as escolhas que iam sendo feitas. Entretanto, na etapa da apresentação oral da pesquisa, estes aspectos foram manifestados, algumas vezes, por meio de discursos descritivos simples meramente. Isto pode revelar que após a compreensão de um conhecimento proveniente de certa reflexão, outras reflexões surgem e tomam tempo e espaço no pensamento e nos discursos das acadêmicas.

Percebemos que os níveis de lógica reflexiva mais complexos aconteceram ao longo do desenvolvimento da pesquisa das acadêmicas, entretanto, foi frente à compreensão da teoria em estudo e da necessidade de relacioná-la aos dados em suas análises que estes níveis foram mais acentuados. Isto pode revelar a importância da teoria relacionada à prática na formação inicial de professores quando busca promover a reflexividade dos educandos e a pesquisa como uma atividade acadêmica que necessariamente direciona a tal relação.

Percebemos que a necessidade de articular teoria e dados na pesquisa foi um processo que provocou um salto qualitativo na forma de refletir das acadêmicas. Esse movimento continuado, sistemático e crítico permitiu mostrar que a indissociabilidade entre teoria e dados induz a uma nova reflexão, a uma re-análise constante, o que resulta em nova teoria. Isto nos leva a crer que sem construtos teóricos relacionados à prática torna-se difícil o desenvolvimento do processo de reflexividade.

Entretanto, as acadêmicas participantes da pesquisa destacaram que refletir criticamente os dados e relacioná-los à teoria foi um processo pouco vivenciado por elas em sua graduação. Acostumadas, muitas vezes, a exposições lineares e a um modelo de ensino reprodutor ressaltaram que se tornou difícil produzir conhecimentos, agora, no final do curso. Isto sugere a necessidade de uma visão de ciência, de ensino e de pesquisa mais articulada na formação inicial de professores e, sobretudo, na instituição investigada, repensar seu currículo e promover ao longo do curso atividades que se voltem à investigação. Desafiámo-nos a afirmar que se as acadêmicas tivessem se envolvido com atividades que desenvolvessem sua produção científica mais cedo na formação inicial, ou mesmo antes dela, provavelmente, mais habilidades e competências teriam para realizar sua pesquisa.

Dessa forma, destacamos a importância da pesquisa na matriz curricular do curso de Pedagogia, pois isso oportunizou que as acadêmicas tivessem o primeiro e único contato com a pesquisa científica durante sua formação inicial. Entendemos, também, que, mesmo que elas não se envolvam em outras pesquisas científicas no futuro profissional, essa experiência serviu para conhecer o que é e como se faz uma pesquisa científica, bem como se auto-conhecer e se auto-desenvolver reflexivamente nesse processo. Entretanto, destacamos que incluir o TCC não basta. É preciso que outras atividades correlatas sejam desenvolvidas durante toda a formação inicial de professores, sem adentrarmos aqui para questões anteriores e posteriores a tal formação. Na formação inicial de professores é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa.

Cabe ressaltar, também, que embora não tínhamos inicialmente a intenção de investigar e analisar os atributos do professor orientador à promoção do processo de reflexividade das alunas, sentimos necessidade de fazê-lo no percurso desta pesquisa, pois na realização de sua primeira investigação evidenciamos que as acadêmicas foram muito dependentes, apresentando medos e inseguranças frente ao novo. Frente a isso, a orientadora exerceu um papel fundamental em não colocá-las em um processo de desistência ou de acomodação. Destacamos alguns aspectos importantes na orientação que puderam ser

evidenciados como propulsores de reflexividade das acadêmicas: mediação do conhecimento das acadêmicas; auxílio na definição do suporte teórico da pesquisa; auxílio na compreensão das teorias, sendo um professor estudioso; promover o desenvolvimento de um olhar mais crítico das acadêmicas frente ao fenômeno estudado; promover a reflexão acerca de alguns cuidados éticos na pesquisa; assumir uma atitude problematizadora; sinalizar a incerteza do processo de pesquisa; ser promotora do processo de aprendizagem das acadêmicas por meio da pesquisa; inserir as acadêmicas em eventos científicos e solicitar o registro da trajetória da pesquisa em portfólio.

Necessitamos destacar, também, que o professor orientador, ao orientar, aprende e se forma. É um processo rico de aprendizagem tanto para o orientador, quanto para o orientando, que como sujeitos em transformação, vão alterando as suas visões sobre o processo de pesquisar e de ensinar. As relações interpessoais estabelecidas entre nós foram provocando um desejo de avançar, de melhorar, de mudar, de modo que fomos tornando-nos reflexivas coletivamente e co-partícipes do processo. Os encontros de orientação foram ganhando identidade, nos quais as discussões feitas repercutiam em cada acadêmica individualmente, entretanto, as reflexões de maneira dialógica, dialética e partilhada nos direcionavam a um olhar para o mundo com uma maior unidade.

Ao buscar responder à questão problema de como se desenvolve o processo de reflexividade das acadêmicas de Pedagogia na realização do TCC, queremos sinalizar as lições aprendidas no transcorrer desta pesquisa:

- a) a reflexividade não é um processo linear que parte de um nível mais simples de lógica reflexiva para um nível mais complexo. É um processo dinâmico, de idas e vindas constantes;
- b) tanto os níveis de lógica reflexiva mais simples, como os mais complexos são fundamentais para o desenvolvimento do processo de reflexividade;
- c) os níveis mais complexos de reflexividade aconteceram em momentos de meta-reflexão;
- d) a reflexividade não surge do nada, faz-se necessário um conhecimento empírico e, sobretudo, teórico do objeto a ser refletido;
- e) o processo de reflexividade tem dois componentes: o pensamento e o sentimento. Ambos são processos que devem ser promovidos e relacionados no desenvolvimento do processo de reflexividade;

- f) existem estratégias na realização da pesquisa que facilitam o desenvolvimento do processo de reflexividade, aqui comprovado o uso do portfólio, por exemplo;
- g) o professor orientador exerce um papel fundamental no desenvolvimento do processo de reflexividade dos acadêmicos por meio da pesquisa.

Frente o isto, apontamos, portanto, que a pesquisa contribuiu, sim, na promoção da reflexividade nas acadêmicas de Pedagogia:

- a) as acadêmicas, ao buscarem superar os dilemas próprios da atividade de pesquisa, tiveram a promoção de reflexões mais complexas;
- b) a própria dinâmica da pesquisa ao exigir a utilização de ferramentas que possibilitem uma leitura crítica do objeto investigado e a identificação de caminhos para superação de seus problemas, promoveu certa autonomia no processo de reflexividade das acadêmicas;
- c) ao desenvolverem atitudes de questionar, de investigar, de analisar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos metodológicos e pedagógicos que realizaram, as acadêmicas foram apresentando sugestões e soluções ao problema em estudo e a sua própria atuação docente;
- d) o diálogo estabelecido entre o pesquisador mais experiente (orientador) com o iniciante em pesquisa (orientando) foi fundamental ao desenvolvimento da reflexividade de ambos;
- e) definir uma questão problema, situá-la dentro de uma problemática mais ampla, ler e compreender a teoria selecionada, escolher caminhos adequados na busca de respostas, coletar os dados, analisar os dados, elaborar um projeto e um relatório final, apresentar os resultados em banca foram momentos riquíssimos, que auxiliaram significativamente na promoção da reflexividade das acadêmicas;
- f) a inserção das acadêmicas em eventos científicos e em defesas de pesquisas de colegas professores promoveu um processo de reflexividade diferenciado nas acadêmicas;
- g) a pesquisa promoveu reflexões acerca da ação docente das acadêmicas, contribuindo para a conscientização da necessidade de uma mudança constante em suas atuações.

Frente às respostas obtidas, impulsionamo-nos a deixar algumas sugestões e recomendações. Nesse sentido, nossas recomendações voltam-se a afirmar que antes de querermos professores reflexivos é necessário desenvolvermos universidades reflexivas e termos formadores de professores reflexivos. É fundamental que os formadores de

professores também sejam pesquisadores e compreendam a pesquisa como algo imprescindível quer ao seu desenvolvimento profissional, quer ao de seus acadêmicos. A pesquisa precisa ser compreendida como uma atividade que visa à produção do conhecimento e que, por meio dela, aprende-se a ordenar as próprias idéias, a olhar e pensar a realidade cientificamente utilizando-se da informação teórica e factual para isso.

Nessa direção, precisamos superar a cisão entre professor e pesquisador, ou mais especificamente entre professor reflexivo e professor pesquisador, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor pesquisador nos currículos de formação de professores. Promover momentos de meta-reflexão, utilizando-nos de estratégias pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento da reflexividade dos acadêmicos é nosso grande desafio, enquanto formadores de professores.

Em suma, a questão básica é analisar se, na formação inicial de professores, promove-se o desenvolvimento da reflexividade dos alunos, tornando-os profissionais capazes de construir, produzir conhecimento contextualizado a partir das teorias em que se fundamenta, sendo responsáveis pelas conseqüências do ato de ensinar cujos resultados acadêmicos e sociopolíticos serão observados nos autoconceitos dos alunos, em seu desenvolvimento intelectual e na possibilidade de gerar melhor qualidade de vida pessoal e coletiva. Analisar se esse processo se desenvolve nos cursos de formação de professores pode ser importante não só para avaliar a eficácia dos programas, mas, sobretudo para orientar seu delineamento, em uma dimensão prospectiva.

Faz-se necessário salientar que entendemos que promover o desenvolvimento da reflexividade das acadêmicas por meio da pesquisa, não garante que elas se tornem, necessariamente, e em todas as circunstâncias do seu ofício docente, profissionais reflexivas. Entretanto, como a reflexividade é algo que precisa ser aprendido e se constitui em um processo evolutivo de aprendizagem, entendemos que o exercício da pesquisa promoveu um alargamento, uma ampliação nesse processo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **ACAFE 25 anos**. Florianópolis: Associação catarinense das fundações educacionais, 1999.

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. Campinas: Educação e Sociedade, vol 26, nº 91, mai/ago, 2005.

ALMEIDA R. D. **Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa**. Tese de livre docência em prática de Ensino de Geografia. Rio Claro: UNESP, 2001.

ANDALÓ, C.S.A., "**Fala, professora!**" - **repensando o aperfeiçoamento docente**, Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1989

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI & MIZUKAMI. **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). Papirus: São Paulo, 2001.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.

AZZI, R. G. **Pesquisa em educação e Psicologia. Identificando condições que favorecem sua ocorrência na universidade**. Campinas: Tese de doutorado, UNICAMP, 1993.

BAKTIN, M. **The dialogic imagination**. Holquist Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARIANI, I. C. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In ANDRÉ, M. (ORG). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I. Magia, técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTOI, S. M. **O pesquisar na graduação: a palavra do aluno de psicologia sobre as condições presentes na sua vida acadêmica.** Dissertação de mestrado. Campinas, PUCCAMP, 1995.

BLUMENAU. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Blumenau.** Blumenau: SEMED, 1997

BONETTI, A.P.R.; SADALLA, A.M. DE A. **O estado da arte nas pesquisas sobre reflexividade: de 1995 a 2005.** Campinas: Relatório de Iniciação Científica/FAPESP, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.** 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia,** 2005.

BRASIL. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano nacional de graduação: um projeto em construção.** Campinas: Editora Gráfica UNICAMP, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais .** Brasília: MEC, 1998

BREGLIA, V. L. A. **A formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do programa institucional de bolsas de iniciação científica.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2001.

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário.** Campinas: UNICAMP. Dissertação de mestrado, 2004

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e crítica.** Porto Alegre, v.16, nº 3, 2003.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

CALAZANS, J. (Org). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico.** São Paulo: Cortez, 1999.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente. In MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Portugal: Porto Editora, 2003. p.190.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Formação de professores, pesquisa e política na educação.** Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP em 28/03/2001

CHICARELLE, R. de J. **Formação inicial científica no curso de pedagogia.** PUC/São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONNELLY, M. CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Dêjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto editora, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** Portugal: Didáctica Editora, 2007.

DURKHEIM, E. **Éducation et sociologie.** Paris: PUF, 1985.

ESTRELA, M. T. **Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais.** Lisboa: Universidade de Lisboa. Revista de Educação, vol XI, nº 1, 2002.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri: Morata, 1996.

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores São Paulo: **Movimento**, 2, set, p. 58-66, 2000.

FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Pesquisa em direito e redação de monografia jurídica.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

FLORENTINO, A. (eat all). **A pesquisa na formação de professores**. www.anped.org.Br. Consulta em 19/09/2005.

FLORIANI, G.; RAUSCH, R. B. **Contribuições da iniciação científica à formação dos acadêmicos de graduação**. Blumenau: Nova letra, Revista da Unifebe, v. 3, p. 73-82, 2005.

FRANCO, M.A.S; LIBÂNIO, J.C.;PIMENTA, S.G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.37, n 130, p. 63-97, jan/abr. 2007.

FREDDO, A. C. C. O trabalho de conclusão de curso como proposta de reflexão. **Horizontes**. Bragança Paulista, v.12, nº 1, p. 69-75, jan/jun, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURB. **Regulamento do TCC da Paulo: Paz e Terra FURB**. 2001

FURB. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Blumenau: FURB, 2004.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia**. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1993.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

HABERMAS, J. **Toward a theory of communicative competence**. New York: Macmillan, 1970.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid: Taurue, 1987.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KANT, I. Über pädagogik. In: **Werkausgabe XII**. Königsburg, F. Nicolovius, 1803.

KERSCHER, M. A; KERSCHER, S. A. **Monografia: como fazer**. Rio de Janeiro: Thex, 1999.

KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: U.F.C, 1972.

KITCHENER, K. S.; KING, P. M. **The reflective judgment model: transforming assumptions about knowing**. São Francisco: Jossey-Bass, 1990.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. UNICAMP: Tese de doutorado, 2002.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 68, p. 239-277, 1999.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPEZ, J.M.R. **Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores. Tese de doutorado**. Sevilha: Faculdade de Ciências da Educação de Sevilha, 1994.

LÜDKE, M. **Seminário de Pesquisa**. Conferência ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, 1990

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.[et al] **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001a.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). Papirus: São Paulo, 2001b.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, nº 125, v 35, p. 81-109, 2005.

LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (ORG) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores /Pesquisadores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003

MALDONADO, L. A. ; PAIVA, E. V. A iniciação científica na graduação em nutrição. Possibilidades e contribuições para a formação profissional. In CALAZANS, J. (Org). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. set/out/nov, nº 9, 1998.

MARCHAND, H. **O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação**. F.C.U.L: Revista de Educação, vol XII, nº 1, 2004.

MARIN, A. J. Professores, pesquisa e formação: alguns requisitos para avançar. In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. **Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 15-41, jan/abr, 2007.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1995.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

NÓVOA, A. **Paulo Freire. A "inteireza" de um projecto pedagógico utópico**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In; PROST, A. et al. **Espaços de Educação. Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NUNES, A . MOREIRA, A . O “portfolio” na aula de língua estrangeira. In SÁ-CHAVES, I. (org.) **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, L. C. V. Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito nas atividades acadêmicas. Caxambu: **ANPED**, 2001. Disponível em <www.anped.org.br>.

PATRÍCIO, M. F. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. São Paulo: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999a.

PEREIRA, M.C.O. O curso de pedagogia no processo de formação dos profissionais da educação: questões e perspectivas. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. **Formação de professor: narrando, refletindo e intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet/Intertexto, 1999b.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. São Paulo: **V Simpósio Paulista de Educação Física**, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 2000

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Educação & Sociedade, nº 21, p 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.

PONTE, J.P. **O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática.** Educação e Matemática, Lisboa, n. 31, 1994, p. 9-12.

PONTE, J. P. **Da Formação ao Desenvolvimento Profissional.** Lisboa: Actas do ProfMat 1998.

POWELL, A.B. e LÓPEZ, J.A. **A escrita como veículo de aprendizagem da matemática: Estudo de um caso.** Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n. 33, 1995, p. 9-41.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

RAUSCH, R.B. **A prática pedagógica nos primeiros anos de escolarização: uma reflexão coletiva sobre a ação mediada pela perspectiva histórico-cultural.** Blumenau: FURB, dissertação de mestrado, 1999.

RAUSCH, R. B. . **Processos de ensinar e de aprender na infância: Reflexões a partir da perspectiva Histórico-cultural.** In: III Congresso Nacional de Reorientação Curricular: Temporalidades humanas e currículo. Blumenau : Edifurb, 2002a.

RAUSCH, R. B. . **Formação Continuada: Reflexões acerca de uma experiência significativa.** In: IX Congresso Sul-Brasileiro da qualidade na educação: ética e sustentabilidade. Joinville: Anais, 2002b.

RIBEIRO, D. **Utopia selvagem: saudades da inocência perdida: uma fábula.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RIOS, M. de F. S. Experiências dos alunos de pedagogia da universidade estadual do maranhão durante a avaliação do trabalho de conclusão de curso. **Pesquisa em foco.** São Luís, v. 7, nº 9, jan-jun, 1999.

RODRIGUES, A. **A dose of reality: understanding the original of the theory/practice dichotomy in teacher education from students`point of view.** Journal of Teacher Educacion, v.44, nº 3, 1993.

ROSADO, E. M. S. **Communication mediatissé et processus d`evolution des representations** - etude de cas: la representation de l`informatique. 1990. Thèse (Doctorat en Psychologie)- Université Lumière Lyon, Lyon, 1990.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão.** Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000a

SÁ-CHAVES, I. Portfolios reflexivos: estratégia de formação e supervisão. In **Formação de professores: Cadernos Didáticos.** Série Supervisão nº 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF, 2000b.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In ALARCÃO, I. (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, I; PAIXÃO, F; CACHAPUZ, A. **Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular**. Campo Grande: Série Estudos – UCDB, nº 15, p. 11-36, jan/jun, 2003.

SÁ-CHAVES, I. **Formação de professores: encruzilhadas e desafios**. Conferência proferida no Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção GEPEC: UNICAMP, 11 a 15 de julho de 2005a .

SÁ-CHAVES, I. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfólio reflexivo**. Conferência proferida no Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção GEPEC: UNICAMP, 11 a 15 de julho de 2005b.

SÁ-CHAVES, I. (org.) **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005c.

SÁ-CHAVES, I. **Notas de orientação individual**. Pós-doutoramento de Ana M. F. de Aragão Sadalla. Portugal: Universidade de Aveiro, abril e maio de 2007.

SACRISTAN, G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

SADALLA, A. M. F. A., WISNIVESKY, M., PAULUCCI, F. C., VIEIRA, C. V. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, BATISTA E SADALLA., (Orgs). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

SADALLA, A. M. F. de A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 3, p. 419-433, set/dez, 2004.

SADALLA, A.M.F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In. VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (orgs). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Graf. FE, 2006.

SADALLA, A. M. F. De A. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Relatório pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular do estado de Santa Catarina**. Florianópolis:

SEE, 1997

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** São Paulo: Cadernos de pesquisa, V. 37, nº 130, p. 99-134, jan/abr, 2007.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.** Trajetória longa e inconclusa. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. **A Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data.** SAGE Publications, 1994.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos da Anped**, nº 5, 1993.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** São Paulo: Cadernos de pesquisa, v. 35. nº 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum inquiry**, 6, 1977.

VIDAL, E. M. Educação científica e formação de professores: investigando domínios conceituais. Goiânia: **XI ENDIPE**, 2002.

VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação.** Rio Tinto: Asa, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods.** USA: Sage Publication, 1989.

ZANELLI, J.C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais.** Campinas: Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **The practicum as an occasion for learning to teach.** The South Pacific Journal of Teacher Educacion, 1986.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 125.

APÊNDICE A: QUADROS REFERENTE À DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA DA PESQUISA

QUADRO 5: Definição do tema/problema da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões-chave	Idéias centrais	NLR	MR
Dilemas na escolha do tema e definição do problema	R: Vocês pensaram em estar investigando a questão da Escola de Tempo Integral? S: Antes sim, mas agora mudamos para Educação Complementar. R: Agora definiram pra Educação Complementar? S: A gente quer mesmo é Educação Complementar porque trabalhamos com isso. (FSG1, 02/03/06)	2	3
	S: Questão problema? [...] Na questão problema a gente poderia estar talvez envolvendo a dificuldade que a gente percebe na aprendizagem das crianças? (FSG1, 02/03/06)	2	3
	A primeira dificuldade que encontramos foi a escolha do tema. O tema escolhido gerou uma certa discussão, pois optamos pela proposta de Educação Complementar. Mas, na hora de expor o tema houve um confronto entre a Jornada Ampliada, na qual nossa orientadora deu sua sugestão e a Educação Complementar passou a ser nossa opção. (PG, 05/03/06)	2	2
	Estávamos em dúvida sobre o problema a definir sob o tema que já havíamos escolhido: Educação complementar à escola. Conversamos sobre algumas problemáticas existentes no projeto de educação complementar realizado na instituição em que trabalhamos. (PS, 06/03/06)	2	2
	Levamos três questões problema para discutir com a professora orientadora. Entre elas, duas questões não serviram, pois afirmamos um problema que já tínhamos a resposta. (PG 13/03/06)	2	2
	Depois foi a questão problema. Isso foi um problema. Pensamos uma coisa, mas o tema era muito abrangente precisando delimitar essa questão. Até que ao final nossa questão problema voltou-se a investigar a contribuição da proposta de educação complementar à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na visão dos gestores, professores e alunos. (PG, 31/03/06)	2	2
	S: A gente resolveu pesquisar na visão dos gestores, professores e das crianças, porque trata-se de desenvolvimento e aprendizagem e a gente sabe que não é de um dia para o outro que a gente vai perceber os avanços, na aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, é um processo um tanto lento e complexo. (DVDGS, 26/06/06)	3	2
	Qual foi então a nossa questão problema? Qual a contribuição da educação complementar à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na visão dos gestores, professores e das crianças que estão envolvidos com essa proposta? Então nossa pesquisa se desencadeou através dessa questão. (DVDGS, 26/06/06)	2	2
Necessidade de conhecimento prévio para a definição do problema	S: Eu até estava lendo este livro aqui, eu mostrei pra ti naquele dia, eu já terminei de ler, só falta passar pra Gabriela agora. Então, assim, isso aqui abriu muito assim, a minha mente, porque, até tem uma parte que ele fala que a Educação Complementar não pode em momento algum querer competir com a escola. (FGS2, 20/03/06)	3	2

	<p>S: Só que assim ohh, eu estava percebendo aqui. Esse aqui tu anotou, por exemplo. Quantos gestores, quantos professores, isso quer dizer que a gente já vai ter que começar a ir a partir de amanhã nas instituições pra ver o que é que tem lá de...</p> <p>G: Pra saber tipo, conhecer.</p> <p>S: Ah! São tantos professores. Tem só um, dois, pra gente poder já definir? (FGS2, 20/03/06)</p>	2	3
Encantamento com a escolha do tema	<p>S: Porque assim, a proposta é maravilhosa. Meu Deus, é enriquecedor, se isso aqui óh acontecesse no Brasil realmente como é pra acontecer, como está nesse livro assim, a idéia de formação, do educador social, do professor que fica lidando com estas crianças, a ligação entre a escola e a Educação Complementar, o professor estar sabendo o que está acontecendo, o que está acontecendo lá na escola, então ele vai de outras maneiras complementando esse ensino. Meu Deus a gente ia assim crescer muito. (FSG1, 02/03/06)</p>	3	3
Relação do tema com atuação profissional	<p>S: Porque, assim, além de eu trabalhar numa instituição assim, agora a Gabriela também está trabalhando numa instituição assim, e a gente vê que têm muitos, muitos probleminhas.</p> <p>R: Você também atua como professora e você também?.</p> <p>S: Não, eu como auxiliar pedagógica [...] Ela como professora. [...] a gente tem Educação Infantil e Educação Complementar.</p> <p>Então é ali junto né, as duas áreas. (FSG1, 02/03/06)</p>	2	1
	<p>Insistimos na proposta de Educação Complementar porque trabalhamos no Lar Betânia onde é aplicada essa proposta. (PG, 05/03/06)</p>	2	1
	<p>S: Nós trabalhamos, eu trabalho como auxiliar pedagógica, numa instituição que oferece essa proposta e a Gabriela saiu a pouco tempo, mas ela trabalhava como professora, diretamente na proposta de educação complementar. [...] O interesse pelo assunto surgiu com a necessidade de encontrarmos respostas aos problemas evidenciados no nosso dia a dia. Como eu já falei, nós trabalhamos com a proposta e conversando e vendo o nosso dia a dia, alguns problemas que também vai ser explanado no slide a seguir, foi que a gente começou a conversar, dialogar e chegamos a conclusão de que seria interessante então fazer a pesquisa, aproveitar né, essa oportunidade pra desenvolver uma pesquisa, já pra nossa formação profissional né, tanto acadêmica como profissional. (DVDGS, 26/06/06)</p>	2	2
Relação teoria/prática	<p>S: A gente já pensou em pesquisar talvez assim, a visão do professor, né, que nem ela fez. Ela entra e fez um tipo de um diagnóstico com as crianças pra ver qual é a idéia deles, o que eles achavam de estar ali, por que eles estavam ali, o que eles iam fazer ali, né. [...] E quais são as concepções dos professores. (FSG1, 02/03/06)</p>	1	3
Preocupação político-social	<p>G: Eles estão lá só pra não estar na rua no período oposto da escola? Ou eles estão lá realmente pra enriquecer a aprendizagem, porque, até tem uma parte que ele fala que a Educação Complementar não pode em momento algum querer competir com a escola [...] Mas, tem que estar aliada pra enriquecer a aprendizagem das crianças. (FSG, 02/03/06)</p>	3	2
	<p>S: Ah, não que a creche é só pra brincar não sei o quê. Então eles não estão tendo a visão de que ali eles podem ampliar o conhecimento deles, que eles podem aprender um pouquinho melhor. Eles acham que é creche para eles também. (F2GS, 13/03/06)</p>	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 6: Definição do tema/problema da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	MR
Dilemas na escolha do tema e definição do problema	<p>D: A gente pensou em estar pesquisando a realidade não só de sala de aula, mas se existe, saber o que o pedagogo faz em uma empresa.</p> <p>R: Possibilidades de formação... tipo assim: possibilidades de atuação do pedagogo para além da sala de aula... outras possibilidades.</p> <p>J: Não outras possibilidades, seria na empresa, o que o pedagogo faz dentro de uma empresa sem ser professor, a gente sabe que pode ser pedagogo e trabalhar num hospital, que pode trabalhar na empresa.</p> <p>D: É que a gente achou que talvez não poderia ser tão abrangente. (FDJ1, 12/12/05)</p>	2	3
	<p>D: então até nós tínhamos escolhido um outro tema, mas, assim... não já tem tanto aquilo...</p> <p>J: A gente já sabia a resposta...</p> <p>J: A gente já sabia a resposta...</p> <p>D: É a gente já sabia a resposta praticamente...</p> <p>R: E qual seria o outro?</p> <p>J: É educar é...não</p> <p>D: Educar é função dos pais ou da escola? Aí a gente disse assim não...</p> <p>J: A gente já sabe que as primeiras noções é o pai quem tem que dar em casa e a escola vai completar isso. (FDJ1, 12/12/05)</p>	4	5
	<p>J: Porque a gente não sabe se tem alguma empresa. Talvez não tenha nenhuma empresa que tenha um pedagogo, mas se tiver a gente quer saber o que o pedagogo esta fazendo naquela empresa. (FDJ1, 12/12/05)</p>	2	3
	<p>J: É a gente pegou um limão espremeu, espremeu, espremeu e ainda está aí.</p> <p>R: É já está aqui: verificar a função dos pedagogos nas empresas?</p> <p>J: A gente estava nessa função e nessa formação e não saia dessas duas palavras. Eu só pensava nisso e mexia nisso... (FDJ1, 15/02/06)</p>	5	5
	<p>D: Nós tentamos fazer uma questão problema...</p> <p>J: Uma questão problema, que está ali no caderno.</p> <p>D: Essa questão problema, professora, nós estávamos pensando ontem quando estávamos voltando pra casa, porque a gente achou talvez, a gente quis, a gente estava naquela: se existe pedagogo, qual a função? Mas se não existe? Mas daí a professora falou não tem como...</p> <p>J: Aí não dá né, a nossa pesquisa não vai andar.</p> <p>D: Mas aí a gente colocou assim: a pedagogia empresarial é reconhecida pelas empresas? A gente teria que ver se existe daí, no caso pedagogo lá se não existe, por quê? Será que eles sabem que o pedagogo pode atuar na empresa. E a gente colocou assim: se ela é conhecida pelos acadêmicos? Não sei se não vai ficar muito abrangente? (FDJ1, 23/02/06)</p>	2	3
	<p>J: É porque essa nossa pesquisa, consiste em saber se existe, se não existir quais os motivos, tem que ter algum motivo. Se é porque não tem formação? Se é porque ela desconhece? Isso é interessante também. (FDJ1, 23/02/06)</p>	2	3
	<p>Por todos os motivos que nos fazem unir, eu e a Daniela decidimos realizar o TCC juntas e primeiramente havíamos decidido como tema pesquisar sobre se é dever dos pais ou da escola educar. Analisando bem o tema concluímos que a resposta seria lógica e fácil de encontrar. Pensamos mais um pouco e a Daniela sugeriu o tema pedagogia empresarial, ou seja, o que um pedagogo faz dentro de uma empresa. Eu adorei o tema e aceitei o tema para pesquisarmos. (PJ3, 04/04/06)</p>	2	4

	As primeiras produções da pesquisa foram a introdução e os objetivos. Entretanto em nosso 2º encontro com a professora, a mesma nos orientou falando da importância de primeiramente delimitarmos uma questão problema; tarefa que não foi fácil. Nos reunimos, eu e a Juliana, e pensamos em várias questões que giravam em torno de nossa cabeça. As registramos e levamos à professora em nosso 3º encontro. (PD4, 06/07/06)	2	5
Necessidade de conhecimento prévio para a definição do problema	D: Acho que a gente não tem tanto conhecimento nisso assim. Nunca fizemos uma pesquisa, precisamos ler mais. A curiosidade mesmo de qual é a função do pedagogo dentro da empresa que nos motiva a investigar essa temática. (FDJ1, 15/02/06)	2	3
Encantamento com a proposta	Para realização do TCC escolhemos como objeto de estudo: o espaço do pedagogo nas grandes empresas têxteis de Blumenau. Este tema surgiu devido a nossa curiosidade em descobrir se existe espaço para o pedagogo atuar na empresa e também pelo interesse de descobrir quais as principais funções executadas por este profissional. (PD4, 06/07/06).	2	2
Relação do tema com atuação profissional	D: Porque eu entrei aqui na FURB no curso de administração, fiz o primeiro semestre, aí eu tranquei. No segundo semestre fui no primeiro dia lá... aí eu falei não, não é isso que eu quero. Minha mãe é professora, e cheguei em casa, não, não quero. Então vamos fazer transferência, fiz transferência daí, eu entrei na mesma turma da Juliana na verdade... J: Eu parei meio semestre... D: Ela parou meio ano, eu comecei fiz o primeiro de administração, aí nisso fui fazendo e hoje estamos juntas. J: Nós começamos juntas na verdade. D: Na verdade... então, minha mãe é formada em orientação educacional, eu sempre me interessei por esse lado, não tanto em sala de aula, de dar aula, mas, em gestão e tenho interesse em continuar e fazer uma pós em gestão. (FDJ1, 12/12/05)	2	2
	O fato de conhecermos de uma forma ampla, mas pouco aprofundada as diferentes áreas de atuação do pedagogo, fez nos refletir sobre dedicarmos essa pesquisa a um tema até então pouco discutido, este refere-se à atuação do pedagogo, nos espaços sociais e múltiplos, especificamente nas empresas. A importância dessa pesquisa também se dá pelo nosso interesse, em fazer uma pós-graduação na área de recursos humanos e de salientar que os cursos de pedagogia, deveriam oferecer novas habilitações, para capacitar o pedagogo a atuar em diferentes espaços que não se restringem somente ao escolar. (DVDDJ, 26/06/06)	4	2
Relação teoria/prática	J: Pra estar entrando nesse mundo de empresa ir lá ver, conhecer, isso é totalmente diferente, pra quem estava só em sala de aula. (FDJ1, 12/12/05)	2	3
Preocupação político-social	Diversificar o campo de atuação do pedagogo significa valorizar o seu papel na sociedade, pois, sabemos que existe de uma certa forma, a desvalorização deste profissional. A sociedade ainda vê o pedagogo inserido somente no sistema educacional formal, esse paradigma está impregnado, mas precisa ser substituído. O pedagogo precisa ter espaço também em outras áreas do mercado de trabalho. (DVDDJ, 26/06/06)	3	1

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 7: Definição do tema/problema da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	MR
Dilemas na escolha do tema e definição do problema	<p>A: eu coloquei assim, nada mais é do que uma pergunta, mas, a gente tem que reelaborar né. Então eu fui me perguntando, o que é que eu queria fazer, que nem você orientou naquela reunião.</p> <p>R: Esboçar algumas questões?</p> <p>A: Por que o profissional universitário tem dificuldades em estabelecer com os educandos uma prática reflexiva, no caso tornado a prática dele tecnocrata? Foi o que eu li da Isabel Alarcão.</p> <p>R: sim, sim.</p> <p>A: Da prática tecnocrata, o que é que eu escrevi aqui? E depois eu fiz outra. Quais as barreiras encontradas pelos... não isso eu fiz na praia final de semana, quais as barreiras encontradas pelos profissionais universitários, para que estabeleçam junto aos educandos uma prática reflexiva qualitativa? Essa eu acho que seria um pouco mais lyte assim, do que o tecnocrata. Acho meio brusco a palavra, assim também. É porque, assim, eu entendo, pelos nossos professores, eu tento me basear, eles tentavam, mas, por que eles não conseguiam isso? Mas, daí eu não sei se foge do porque eles não fazem isso? Aí eu não sei se vai abrir demais. (F1, 02/03/06)</p>	2	2
	<p>Iniciamos nossa conversa expondo nosso receio em abordar o tema de forma muito crítica, não querendo ser uma pesquisa negativa e sim que contribuísse para qualificar o curso de Pedagogia. A professora nos orientou e chegamos a um consenso de que deveríamos fazer o tema voltado às crenças dos professores da Pedagogia e a transposição para a sua atuação docente. (PA, 02/03/06)</p>	3	3
	<p>D: A gente ficou</p> <p>R: conhecer, não sei se é...</p> <p>D: compreender...</p> <p>A: e instigar?</p> <p>R: instigar não, instigar vocês não vão instigar.</p> <p>D: que na verdade como a professora disse assim óh, nossa pesquisa está voltada a descobrir quais são as crenças dos professores da universidade, o que eles compreendem de reflexividade...</p> <p>A: então descobrir? Não? Aqui tu também tinha colocado alguns né, analisar, ali de modo geral né.</p> <p>D: analisar a gente botou (...).</p> <p>A: diagnosticar?</p> <p>A: diagnosticar eu acho interessante, identificar, porque não são dois né, tipo a gente não vai...</p> <p>R: não é relacionar.</p> <p>A: pois é, a gente não vai dar uma lista e dizer assim, ele se enquadra nessa, nessa e nessa. (F2, 13/03/06)</p>	2	3
	<p>Ao realizar esta pesquisa esperamos estabelecer uma relação qualitativa entre o curso, docente e alunos da pedagogia, onde a reflexividade será o foco de todo o nosso trabalho. Desejamos atingir significativamente os profissionais da Pedagogia da FURB, levando-os à percepção de suas práticas, voltando-as ao desenvolvimento reflexivo como um todo. O resultado deverá reelaborar os vários conceitos existentes sobre a reflexividade e transpor-lhes a uma visão fundamentalmente elaborada e significativa para a sociedade. (PA, 14/04/06)</p>	3	3

Necessidade de conhecimento prévio para a definição do problema	A: A Dani tem, eu acho, um pouco de receio. Fiz umas problemáticas, mas, eu pensei assim, a Dani não vai gostar e a Rita vai pensar o que a Ana Clara tá querendo? Eu acho que vai ficar um pouco forte, mas, mesmo assim, eu anotei o que veio na cabeça, foi o que eu fui lendo e escrevendo, e fui tentando seguir por algum caminho, buscar alguma coisa, pois, na verdade, nossa problemática fechadinha, ainda não temos. (F1, 02/03/06)	5	5
	D: Só um pouquinho, deixa eu te cortar um pouquinho, que essa questão do professor reflexivo é uma coisa que tá bem atual assim e há vários conceitos pra isso. R: Vocês também têm que se posicionar e a partir disso, depois, vocês vão fazer análise das respostas dos professores, em cima do Schön, da Alarcão, desses teóricos que vocês estão lendo... D: isso. R: em cima desses teóricos. A: é até a Isabel Alarcão é ótima. D: e a linguagem dela é bem acessível. A: eu li temas dela assim, trechos curtos até, citações que eles trazem bastante essa questão, o que é o professor, quem é o professor né, e o que não é, se não tiver a capacidade de analisar, na verdade o professor reflexivo ele analisa, ele sabe analisar, se não é reflexivo ele não analisa e não sendo isso então ela coloca como tornar-se um tecnocrata, que daí eu acho que seria o comum de todos. Ela coloca muito bem explicado, esmiuçado a questão do profissional reflexivo, melhor do que os outros que eu achei aqui. (F1, 02/03/07)	2	4
	Estou lembrando agora um pouco do que minha orientadora disse ontem. Ela disse que a pesquisa nasce de uma dúvida. Não se pesquisa um tema, e sim, um problema. Ninguém consegue responder perguntas confusas, retrucando com outras perguntas. Um bom projeto de pesquisa é aquele que tem questões claras, é aquele que tem uma boa pergunta. Problematicar é olhar criticamente a realidade, onde a suspeita, a dúvida, a curiosidade, a pergunta se tornam pontos de partida na busca de novo conhecimentos. É um olhar nosso sobre a realidade. A pergunta parte e depende de nosso olhar sobre aquilo que nos cerca. (PA, 03/03/06)	4	2
Encantamento com a escolha do tema	A: Como diz a minha amiga: nunca vi uma guria tão empolgada com o TCC. (F2, 13/03/06)	4	5
	Temos esse tema como um assunto extremamente polêmico para nós educadores e é de nosso desejo poder contribuir para o enriquecimento e correto posicionamento da classe perante o tema. (PA, 08/04/06)	3	1
Relação do tema com atuação profissional	D: porque assim ohh meu, eu voltei bastante na questão da prática de ensino, da disciplina né, que teve todo esse conteúdo sobre reflexividade, um monte de coisa que impulsionou o TCC né, eu coloquei mais (...). (F2, 13/03/06)	2	2
	D: A proposta de professor reflexivo, tem sido a idéia principal dos cursos de formação de professores, dos últimos tempos e também através dessa pesquisa, vamos estar aprofundando e aprimorando nossos conhecimentos acerca de professor reflexivo pois somos professores e pretendemos ser reflexivos. Então, a área de educação, remete novas idéias que surgem de acordo coma idéia de atuar, como forma de ampliar e qualificar a educação. E professor reflexivo é uma dessas novas idéias. É uma nova abordagem que vem para contribuir, no sentido de qualificação e aperfeiçoamento, na formação do profissional, que possibilite o profissional, através da reflexão, analisar a sua prática e suas implicações na sua atuação e que através da reflexão ele possa abranger não só um nível técnico prático, mas crítico, emancipatório e que o professor pense, reflita e crie o seu próprio fazer, diante dessa idéia de professor reflexivo. Frente a isso, delineamos como problemática de nossa pesquisa, quais as crenças dos professores de pedagogia da FURB acerca de professor reflexivo. Então, o que os professores pensam, entendem ou compreendem, acerca do que é ser	3	2

	professor reflexivo. (DVDAD, 28/06/06)		
Relação teoria/prática	D: analisar aquilo que aconteceu e a partir dessa análise, fazer com que contribua com uma transformação ou que haja um, como é que eu posso dizer... não uma transformação, mas que haja uma construção daquilo que foi feito né, que aquilo seja algo significativo, que tenha uma... que faça uma mudança... A: é porque prática por prática todos fazem né, mas a prática que tenha uma sustentação teórica... D: mas que tenham essa capacidade de analisar o pensamento e transformar. (F1, 02/03/06)	3	4
Preocupação político-social	D: é isso que eu tava comentando com a Ana, a gente queria que fosse alguma coisa agradável, que não fosse uma coisa criticando, assim, sabe a gente queria que fosse um tema construtivo, um trabalho produzido, pra produzir aspectos positivos, não para a gente ta criticando o trabalho, que viesse a contribuir com a educação com a sociedade. (F1, 02/03/06)	3	3
	Realizaremos esta pesquisa voltada a análise do profissional universitário, onde focaremos sua reflexividade docente. É através deste que iremos transpor nossas indagações sobre tal processo o qual ainda é interpretado de forma contraditória por muitos profissionais. Percebemos que a falta de reflexão sobre a prática docente universitária acarreta em uma má formação dos profissionais, os quais consequentemente estão formando nossas crianças equivocadamente, sem o estabelecimento de processos reflexivos. (PA, 08/04/06)	3	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE B: QUADROS REFERENTES À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

QUADRO 8: Fundamentação teórica da pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões Chave	Idéias Centrais	NLR	MR
Escolha dos teóricos básicos	R: [...] pelos teus estudos e pelo que a gente trabalhou até na disciplina de estágio, tu vais puxar a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para te aprofundar nisso. J: Sim, já tinha pensado nisso. (FJ1, 01/12/05).	2	3
	J: Porque o que eu consegui através do texto das duas, da Rego e da Oliveira, me fez compreender o que o Vygotsky dizia. R: E nas leituras das obras dele não? J: Eu peguei o texto dele, procurei, mas não consegui encontrar nada que eu pudesse colocar, que eu me situasse. (FJ2, 31/01/06)	2	2
	J: No referencial teórico, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, passamos a nos fundamentar em Vygotsky, porque segundo ele o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados, no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprendem a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sócio cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural a que tem acesso[...]. (DVD1J, 20/06/06)	3	2
	No que se refere ao referencial teórico da escola de tempo integral, passamos a nos fundamentar em Anísio Teixeira, pois, a escola de tempo integral chegou ao Brasil com as idéias de Anísio Teixeira. [...] Para ele a escola pública para todos deve ser de tempo integral, para os professores e alunos, como a “escola parque”, por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde inspiraria os centros integrados de educação pública os CIEPS do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam, cuidando desde a higiene e saúde da criança até a sua preparação para a cidadania. Além de integral, pública, laica e obrigatória, ela deveria ser também municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade. Outro autor que também nos baseamos para fundamentar a escola de tempo integral foi Darcy Ribeiro. Ele tem uma grande participação nesse processo e ele tem uma relação muito estreita com os pensamentos de Anísio Teixeira. O próprio Darcy, ele afirmou várias vezes que Anísio Teixeira foi o seu grande inspirador. Então para Darcy Ribeiro a saída para reduzir a injustiça social era uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades e funções que fossem além do ensino e da aprendizagem. Ele imaginava um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas diárias orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes e principalmente um local para formar um cidadão crítico. Ele ainda coloca que há quem diga que estas coisas se aprendem em casa, é verdade, mas apenas numa minoria dos lares, os pais bem educados contribuem para a formação dos filhos. (DVD1J, 20/06/06)	3	2
Definição de termos	J: Aqui que eu peguei desse livro que fala sobre a educação em tempo integral e fala de educação integral. Tem diferença nisso né? R: Tem. J: Eu captei. [...] (FJ1, 10/11/05)	2	5

	J: Hoje, onde eu estou é Apoio Pedagógico e onde eu trabalhava antes era Educação Complementar e Jornada Ampliada. [...] Primeiro era Educação Complementar e depois veio uma nova lei que a gente teve que chamar de Jornada Ampliada. Pelo menos tem 20 alunos no apoio, eles vão de manhã no Machado e a tarde ficam lá.	1	2
	R: É a escola de tempo integral que tu queres mesmo investigar? J: Sim, sim. R: Isso está claro? J: Eu já tinha ouvido falar disso, mas, esse é o que eu acho mais interessante mesmo, mas, como eu trabalhei em lugares que não tem possibilidade de oferecer o dia todo, direto na mesma escola paciência né, mas aí agora essa parte é mais interessante mesmo, é o certo né, da escola de período integral. (FJ1, 01/12/05)	3	3
	A escola pública integrada de Blumenau, ela trata de um projeto de oferta de escolarização em tempo integral, que na prática significa a ampliação da jornada escolar para oito horas, ao invés de quatro como atualmente vigentes. (DVD1J, 20/06/06)	2	1
Ampliação de conhecimentos acerca do objeto em estudo	R: [...] Existem outros municípios, estados, países que têm essa proposta mais desenvolvida? J: Sim, são os países fora do Brasil, eles a têm bem mais desenvolvida. Vários países têm, e eu já tentei entrar na escola de período integral de Blumenau, já tenho alguma coisa também que eu consegui na internet, mas nada muito concreto... São mais dados assim [...] No Brasil tem em São Paulo e Rio de Janeiro. Eu peguei um negócio que o Alckmin lançou agora bastantes escolas de período integral. No Rio de Janeiro e São Paulo tem bastante. (FJ2, 25/01/07)	2	3
	J: [...] É o que eu vi na internet é que está virando febre agora a maioria dos pais optarem por isso. Aí eu estava lendo ontem à noite que eles estão optando por isso, porque às vezes eles pagavam escola, quem paga particular no caso, levava o filho de manhã ao ensino fundamental aí tinha que pagar alguém, ou tinha que levar ao meio dia para o balé, para a nataçao o que queria fazer separado. Assim na escola de período integral eles já tão lá o dia todo, fazem os horários normais da aula de manhã e de tarde fazem direto o balé, a nataçao o que eles optarem. Fica uma mão na roda para os pais, além de saber que o filho está lá tranquilo, seguro, aprendendo, não está andando na rua, e li bastante disso assim que é bom, os pais tão gostando bastante. (FJ2, 25/01/06)	2	2
	J: [...] Aqui eu acrescentei alguma coisa que eu consegui no jornal. Achei tão legal aqui que o Brizola apoiou bastante o Darcy. Acho que foi na época de 93 para 94 que ele apoiou bastante o Darcy porque os filhos dele estudavam no Uruguai, em escola de dia completo. (FJ2, 25/01/06)	2	2

	<p>J: É eu já tinha feito isso aqui na FURB, durante o curso de pedagogia, que a gente falava sobre Vygotsky, Piaget. Só eu acho que durante o curso é uma falha, tudo bem que eles dão do Freire, eles dão os livros para a gente ler, aí tem tal livro que é obrigada a ler, aquele da formação da mente. [...] Eles dão para a gente ler, mas se tu não pegares e, eu não consegui, não consigo assim dizer ahh, fulano defende isso, fulano defende aquilo. Então eu acho que deveria de ser mais assim trabalhado. A gente deveria explorar mais nossa própria leitura. Aí eu lendo isso daí eu consegui, pelo menos hoje eu sei dizer em cima do que Vygotsky trabalha né?. Ele coloca do social, do convívio que a criança vai tendo. Ai, tinha essa palavra na boca... R: Interação.</p> <p>J: Isso, isso. Eu aprendi que, consegui identificar isso, me ajudou bastante, como que a criança alcança o conhecimento, por meio da interação, valorizar o que a criança traz já consigo e acrescentar aí o convívio social. Como que eu vou explicar agora, quanto mais ela tem contato, interage com outras coisas, se é uma criança que não tem contato com o computador ela não vai aprender, vai chegar um adulto vai ter que fazer um curso para aprender. Se eles têm contato desde pequenos fica mais fácil para eles. Então dar acesso para ela ter as coisas socialmente, para ela conseguir aprender. Quanto mais acesso ela tiver mais ela aprende. Se eu restringir ela a tal coisa, só dentro da sala de aula sem acesso a uma coisa na rua, a um museu, a um computador, a uma aula diferente, ela não vai aprender [...] (FJ2, 25/01/06)</p>	4	5
	<p>J: A criança que vai de manhã na aula normal, no fundamental, e vai para a casa, como têm casos que a gente vê de pais que não têm condições, que trabalham, que o filho fica rolando na rua ou na frente da TV, ou não têm uma pessoa que fica em casa para poder ajudar a fazer a tarefa dos filhos, ou levar para tal aula, condições financeiras mesmo. A criança que fica na escola de tempo integral, e ela tem acesso a outras coisas que a escola oferece, mesmo que sejam poucas, mas, está sempre acrescentando alguma coisa nela, do que ficar em casa sentada, ocupando a cabeça com outras coisas. (FJ2, 25/01/06)</p>	3	2
	<p>Conseguo agora já comprovar, pelo pouco que tenho lido, que a escola de tempo integral tem realmente muito a acrescentar para a melhoria não só da educação, mas, da sociedade como um todo, pois esta proposta vem a ser também uma grande ajuda para os pais que não têm onde deixar seus filhos enquanto estão trabalhando, e vêm, assim, nesta proposta, um lugar seguro onde seus filhos estão aprendendo algo mais para suas vidas. Mas, pelo que minha orientadora está me fazendo perceber, é verificar se este lugar além de seguro, contribui para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças, o faz com qualidade pedagógica. (PJ, 25/01/06)</p>	3	5
Postura Crítica frente à teoria	<p>J: Certo. Aquele teu livro dos Cieps tens aqui? R: Precisas mais? J: Não é que eu só queria ver se tinha mais, porque no início eu não tinha uma visão assim, agora já tenho outra. (FJ2, 31/01/06)</p>	5	5
	<p>J: Eu achei tão legal, tão importante porque eu nunca escutei nada assim tão profundo sobre a educação, por isso que eu achei legais as idéias de Anísio Teixeira. (FJ2, 15/02/06)</p>	2	2
	<p>J: Eu deixei aquela carta para ti explicando tudo. Aquele jornal que tu pediste e que fala sobre a parte pedagógica, primeiro isso, primeiro aquilo. Eu fui ler o jornal de novo e ele não coloca nada de pedagógico, é aquilo mesmo de cuidado e eu acabei tirando fora, não sei se tu percebeste. (FJ2, 15/02/06)</p>	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 9: Fundamentação teórica da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões Chave	Idéias Centrais	NLR	MR
Escolha dos teóricos básicos	A professora nos passou também duas referências bibliográficas: Formação social da mente e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem do Vygotsky. (PG, 06/03/06)	1	3
	Encontramos muita dificuldade nas fontes de informação. Fizemos várias pesquisas na internet sobre a educação complementar e não encontramos nenhuma pesquisa, nenhum trabalho desenvolvido sobre o assunto. O único livro que encontramos que trata da educação complementar à escola foi o livro do CENPEC. Este livro nos auxiliou muito e nos esclareceu muitas coisas que ainda desconhecíamos da educação complementar. (PS 04/07/07)	2	3
	Sobre a aprendizagem e desenvolvimento à luz de Vygotsky encontramos alguns livros e textos. Fomos orientadas no sentido de usar as obras do próprio Vygostky. As obras que mais dialogavam e que ficavam com uma linguagem mais clara para nós não eram exatamente dele, mas de autores que escreveram sobre ele. (PS, 04/07/07)	2	2
	S: Assim. A preocupação agora um pouquinho maior é também com o teórico né. [...] Então aqui no caso da fundamentação a gente faz um capítulo né, dentro do aprendizado e desenvolvimento das crianças e o outro no caso a gente dá uma explicação do que é a educação Complementar, as ações complementares. (FSG1, 02/03/06)	2	3
	S: Até a Gabriela achou alguma coisa ali, mas eu acho que ele fala ali mais é em Educação Integral.[...] Talvez alguma coisa dá pra aproveitar. (FSG1, 02/03/06)	2	1
	S: Até, tu falaste da questão do Vygotsky, eu lembrei que eu li aqui quando fala da, da questão do professor, que eles chamam de educador social. (FSG1, 02/03/06)	1	2
	S: Esse aqui, esse livro aqui, a Gabriela sexta-feira foi lá em casa, pra gente ler e começar a escrever né. Aí eu disse pra ela assim, meu Deus do céu. Aí, mas, me deu vontade de... G: A gente não estava entendendo o livro Formação Social da Mente. Aí eu lembrei que eu tinha um xerox. R: Fala bem dessa parte do aprendizado e desenvolvimento. S: Aí está. Só que mesmo assim, aí é obrigada a ler, mais meu Deus do céu, horrível, assim uma leitura chata, mas na hora que a gente começou a discutir foi clareando, tudo aquilo que eu li. Eu li só a parte do Vygotsky. (FSG2, 13/03/06)	5	5
	Outra dificuldade encontrada é que para ampliar nossa pesquisa ficou um pouco difícil, pois não existem muitos históricos, pesquisas e estudos sobre a proposta. A proposta de educação complementar é nova e somente cinco instituições desenvolveram essa proposta em Blumenau. (PG, 28/05/06)	2	1
	Nós tomamos como referencial teórico, Vygotsky, por quê? Porque Vygotsky ele trata da teoria histórico cultural e os espaços onde ocorrem a proposta de educação complementar à escola, são efetivamente os espaços onde se possibilita a interação constante entre várias idades, como por exemplo, onde eu trabalho tem de zero, tinha até dezesseis anos até o ano passado, de zero à dezesseis anos, agora é até onze anos, então são várias idades de crianças, eles têm interação entre todas essas crianças, entre os adultos e todos os funcionários, então por ser um espaço aonde enfatiza essa interação social, nós nos amparamos na teoria de Vygotsky. (DVDGS, 26/06/06)	2	2

Definição de termos	S: Na realidade porque esse nome "complementar"? Tentamos entender isso. No início as ONGS começaram a funcionar como creche, depois com a necessidade social de atender crianças e jovens modificou-se a proposta. Então, começou com um caráter meramente assistencial e agora não deixa de ser assistencial, porque nós temos crianças lá que precisam dar um banho, dar comida, dar um assistência individual. (FGS3, 08/05/06)	3	1
	G: Educação complementar, na minha visão é um complemento à escola, com atividades diferenciadas, com metodologia diferente da que tem na escola. Porque a gente sabe que a criança está ali, já quatro horas, sentada numa carteira, muitas vezes não tem essa diferenciação nas atividades e eu acho que isso só vem a contribuir, tem que ser diferente, o complemento de forma diferente né. (DVDGS, 26/06/06)	3	1
Ampliação de conhecimentos	S: Aqui óhh, a personalidade do indivíduo é formada na interação entre ele e o meio físico social em que vive. A comunidade os colegas, pais, professores e outros agentes de socialização. Através da interação a criança e adolescente aprende a assumir papéis, atitudes, daqueles com quem entra em contato. Então isso daqui já é coerente com as idéias de Vygotsky. (FSG1, 02/03/06)	3	1
	Hoje nos encontramos para começar a desenvolver a fundamentação teórica conforme foi combinado na orientação com a professora Rita. Pegamos as bibliografias indicadas e primeiramente lemos os livros individualmente. Após a leitura, ficaram algumas dúvidas para nós duas e hoje ao sentar para discutir as idéias e escrever a fundamentação teórica, essas dúvidas foram se dissipando. Foi uma experiência bem interessante, pois quanto mais discutíamos sobre o assunto exposto nos livros, mais claro ia ficando para nós. Em um dos momentos chegamos a ressaltar a importância do estudo coletivo. É através da discussão e da troca de idéias que enriquecemos o assunto em questão e vamos sistematizando os conteúdos já adquiridos. (PS, 09/03/06)	4	5
	S: Primeiro a gente deu um apanhada geral sobre a aprendizagem e desenvolvimento tudo na ótica do Vygotsky, né. E depois a aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. (FSG2, 13/03/06)	1	2
	S: Então, mais tarde a educação complementar foi se preocupando com a própria educação. (F3GS)	2	2
	O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Então isso deixa bem claro a importância da influência do grupo cultural que a criança está inserida. Tomamos como exemplo, digamos, um aluno que é de um ambiente, de uma região aqui da cidade, mais alemã, então ali ele vai aprender a falar de uma forma, com o sotaque bem alemão, influência do grupo cultural dela, vai ter outras coisas também além da cultura alemã, que vai influenciar no aprendizado dela, então o grupo cultural, ele influencia na aprendizagem e no desenvolvimento pleno do ser humano. (DVDGS26/06/06)	2	1
	Quanto mais a gente foi aprofundando a nossa pesquisa mais a gente foi gostando da idéia da educação complementar, porque indo mesmo a fundo, ao conhecimento, pesquisando, a gente viu como isso é rico, pra educação das nossas crianças, pra enriquecer o ensino, a educação brasileira, mas a gente percebeu ainda muitas dificuldades, muita falta de apoio e também de desconhecimento. Quando perguntavam, Tais fazendo o TCC, sobre o que, que vocês estão fazendo? Educação complementar, mas o que é isso? Então muita gente ainda não conhece a proposta e a gente viu como foi interessante estar pesquisando sobre isso, porque realmente é uma oportunidade de estar enriquecendo a educação do ensino brasileiro. (DVDGS, 26/06/06)	5	5

Postura Crítica	S: Observando esse livro, a proposta não é assistencialista, mas é para as crianças e adolescentes mais pobres.[...] Porque a classe rica, depois da aula eles tem aula de inglês, eles têm natação...Eles têm isso, eles têm aquilo.E os pobres não têm acesso a isso. (FSG1, 02/03/06)	3	1
	S: Então como nós somos uma entidade filantrópica, a gente não pode, como filantrópicos cobrar mensalidade. É colaboração espontânea dos pais né, deles também não tem nem como cobrar, na verdade. (FSG1, 02/03/06)	3	1
	S: Já começamos só que... G: A gente achou um pouquinho pobre. S: Estamos sentindo a necessidade de ler um pouquinho mais e de aprofundar um pouquinho mais, assim. A gente quer que tu das uma olhada e talvez alguma idéia de que parte, no que a gente pode enriquecer. (FSG2, 13/03/06)	5	5
	S: Por que têm pessoas que são contra, não aceitam, não podem dar banho nas crianças, vocês não podem cortar as unhas das crianças, mas sobe lá no morro para ver. Não tem luz, não tem água.	3	2
	A aprendizagem ela inclui as relações do meio em que o individuo vive, e dependerá das opções e dos estímulos existentes nesse meio, então quanto mais estímulos o individuo obtiver no seu grupo social, mais chances de aprendizagem ele terá. Aqui, a gente não quer dizer que, quem não tem tantos estímulos, não vai aprender, não vai se desenvolver, mas claro que quanto mais estímulos, quanto mais estimulador for o ambiente, mais chance a criança vai ter de se desenvolver e de aprender de forma significativa. (DVDGS, 26/06/06)	3	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 10: Fundamentação teórica da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões Chave	Idéias Centrais	NLR	MR
Escolha dos teóricos básicos	Rita nos orientou sugerindo a leitura da obra de Libâneo denominada Pedagogia e Pedagogos, para quê? Disse que nesta obra poderíamos encontrar informações referentes as diferentes atuações de um pedagogo e seu papel em outros espaços além da sala de aula. (PD4, 12/12/05)	1	2
	J: O pior de tudo é encontrar material bibliográfico... (FDJ1, 12/12/05)	1	1
	No segundo encontro Rita nos sugeriu mais duas literaturas: Pedagogia, ciência da Educação? De Selma G. Pimenta e pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas do Libâneo. Esta última obra já tínhamos em mãos por ser do mesmo autor da primeira obra sugerida por ela. (PD4, 15/02/06)	1	2
	J: A gente pegou esses dois livros...Pedagogia e Pedagogos para quê? E "Pedagogia: Ciência da Educação" da Selma Garrido Pimenta e do Libâneo. (FDJ1, 15/02/06)	1	2
	D: O Brandão e o... Paulo Freire também... J: Aquele "Pedagogia e pedagogo para quê?" fala muito da educação formal, não-formal e informal...fala bastante... R: Isso. É... por ali é que vocês vão defender um outro espaço do pedagogo. J: Ele fala bastante no livro dele. R: É por aí. A educação não formal como um campo de trabalho pro pedagogo, tem sentido. Aí vocês vão trazer, justificando. J: Que bom que a gente está no caminho. (FDJ1, 23/02/06)	2	3

	<p>J: Rita eu tenho uma pergunta: Nós vamos trabalhar só com autores e não vamos trabalhar com teóricos? Porque eu ouvi dizer assim, aqui das meninas que estão fazendo que a professora disse que vocês não estão fundamentando o teórico e coisa, e a gente nem tem nenhum teórico... Não tem nada a ver, é porque delas é outra pesquisa. Nós não vamos trabalhar com fundamentos de teóricos só dos autores como Libâneo, da Pimenta.</p> <p>R: Qual a diferença pra ti de teóricos e autores, não estou entendendo. Qual a distinção que tu fazes entre teóricos, nós não estamos usando teóricos, nós estamos usando autores, o que você quer dizer com isso?</p> <p>J: Não é porque eu achei que teóricos seriam aqueles tipo Vygotsky, Piaget, entende, e nós estamos trabalhando com dois autores que não são tão... Eu na minha concepção não são conhecidos, quanto esses teóricos que eu citei quanto Piaget, Vygotsky, entende.</p> <p>R: Sim.</p> <p>J: Não sei isso não tem nada a ver ou é coisa que eu coloquei na cabeça. Até comentei contigo né.</p> <p>D: Tu comentaste comigo é.</p> <p>. (FDJ2, 20/03/06)</p>	3	3
	<p>Estudando a história do curso de pedagogia no Brasil e as diferentes áreas de atuação do pedagogo, buscamos um aprofundamento na área empresarial. Como alicerce teórico nos firmamos em Libâneo, 2001 e 2002. Este autor realizou estudos acerca da pedagogia, levantando questões referentes à identidade profissional, à formação do pedagogo e a importância desse profissional e o curso de pedagogia frente aos novos contextos. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	2	2
	<p>A falta de livros e materiais específicos ao nosso tema foi uma dificuldade encontrada na realização do TCC. (PJ3, 27/06/06)</p>	1	2
Definição de termos	<p>Sugeri que buscássemos informações na obra de Brandão intitulada: o que é educação? Também que buscássemos saber as diferenças entre os termos professor e pedagogo. (PD4, 13/03/06)</p>	1	2
	<p>Precisamos rever nossa idéia acerca de treinamento, pois é preciso ultrapassar o treinar. Precisamos falar da formação dos funcionários, ou seja, desenvolvimento das aprendizagens. (PJ3, 25/05/06)</p>	4	5
	<p>D: Educação é objeto de estudo da pedagogia. Pedagogia é o campo do conhecimento, que tem como campo de estudo, segundo Libâneo 2002, as práticas educativas que acontecem no meio social. O formado em pedagogia é o pedagogo, ou seja o profissional que atua na prática educativa em várias manifestações e modalidades, mediando a construção de saberes, apropriando conhecimentos à formação humana. Pra compreender a pedagogia, é necessário entender o conceito de educação e para isso recorreremos às palavras de Libâneo. Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações que intervêm no desenvolvimento de indivíduos e grupos, na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre os grupos e classes sociais, visando à formação humana. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	3	2
Ampliação de conhecimentos	<p>D: Ali no livro ele fala duas vezes, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente... Achei bem legal isso.(FDJ1, 15/02/06)</p>	2	2
	<p>D: A gente achou esse livro interessante assim sabe, deveria ter lido ele logo nos primeiros semestres do curso, por que fala o que é pedagogia? O que é um pedagogo...Tem coisas assim que a gente...</p> <p>J: Durante o curso todo, a gente não ouviu falar e quando leu o livro caiu a ficha... (FDJ1, 15/02/06)</p>	3	5

	<p>D: Esse é do jornal. R: Interessante. D: Modelos de mudanças na administração de empresas, fala bastante nas empresas que tem que se adaptar a essas novas mudanças que estão acontecendo na sociedade, tem que né... para o funcionário visualizar ele como um todo, aquela parte toda, seria interessante a contratação de pedagogo pra fazer isto. (FDJ1, 23/02/06)</p>	3	4
	<p>Aproveitei para fazer alguns questionamentos à Rita sobre algumas leituras feitas por mim e que estavam confusas em minha cabeça, o que foi muito interessante, pois me fez compreender muitas dúvidas que tinha. (PD4, 11/05/06)</p>	4	5
	<p>J: Não porque depois que a gente escreveu isso... A gente tem uma coisa pra contar pra professora. Nós no computador discutimos. Nós temos que entrar em contato com a UNERJ pra ver como é que funciona aquele curso lá de espaços múltiplos senão a gente não pode defender o nosso TCC. R: Ótimo. J: Daí eu e a Dani, ta vamos ligar, vamos mandar um e-mail pra lá. Daí ela mandou um e-mail explicando do trabalho tal e perguntando como que era esse curso, como que eles podiam habilitar. D: A grade curricular tinha na internet, mas eu queria saber qual que era a lei... J: O que amparava, que poderia oferecer o exercício desse curso. Daí ela foi responder, você pode até ver aqui dentro como forma um docente para os espaços. J: É. D: E nós não sabíamos. É nós defendíamos uma coisa, porque a gente estava assim por causa do Libâneo, né professora que ele diz que, do docente né... R: Sim (risos). D: Que não pode restringir só ao docente, ele amplia e a gente estava... J: E daí a gente pensou: mas como que eles podem ter um curso em espaço múltiplo se não tem a base docente. D: É está indo contra a lei. Que lei que oferece. J: É. R: Mas, eles têm a base docente. J: A base é docente. R: E depois faz uma espécie de complementação, mais no final do curso pra uma área específica, é isso. D: É. . (FDJ4, 01/06/06)</p>	5	5
	<p>D: Eu perguntei pra ela qual era a liberação do curso. Ela respondeu assim: bem quando o curso já tem reconhecimento, de tempos em tempos esse reconhecimento deve ser renovado. É o que vai acontecer agora no segundo semestre com as novas habilitações, pois todas as três formam docentes. Não estamos fugindo da essência que nos foi oferecida durante todos esses anos. Porém o que vai nos autorizar a renovação do reconhecimento para o curso de pedagogia são suas habilitações, inclusive, apresentação de cursos sociais múltiplos é a documentação da secretaria acadêmica. Então eles fazem projeto... E então isso pode. Dentro da lei pode desde que tenha a base docente. (FDJ4, 01/06/06)</p>	2	5
	<p>O pedagogo habilitado para atuar em espaços educativos não escolares e informais deve reconhecer a transformação do universo educativo e legitimar a concepção de aprendizagem, ao longo da vida, compreendendo os múltiplos espaços de formação e assim, implementar ações que atendam às diversas necessidades do ser humano. (PJ3, 03/06/06)</p>	3	4

	<p>Pedagogo social atua em diversas instâncias da sociedade tendo como estudo a educação dos seres humanos ao longo da vida, por isso, os espaços profissionais são: trabalho educativo com crianças e jovens em risco social, educação do trabalhador em ambientes industriais e empresariais, educação na terceira idade, educação em ambientes hospitalares, educação comunitária, educação ecológica, educação em organizações não governamentais e educação em instituições governamentais de cunho não formal. (PJ3, 03/06/06)</p>	3	1
	<p>Após o término da pesquisa percebi que expandi meus conhecimentos referentes ao tema escolhido. Pude descobrir que há espaço para o pedagogo atuar na empresa e também pude conhecer as principais funções que os pedagogos executam dentro da mesma, bem como saber sobre a formação desses profissionais. (PD4, 07607/06)</p>	4	5
	<p>D: Conforme Libâneo, 2001, a primeira regulamentação do curso de Pedagogia aconteceu em 1939, visando formar o bacharel em Pedagogia. Posteriormente, em 1961, mantêm-se o título de bacharelado e regulamenta-se o de licenciatura. Em 1968 a lei da reforma universitária facultava o curso de pedagogia diversas habilitações, sendo elas, supervisão, orientação, administração e inspeção educacional. Essas habilitações surgiram devido à exigência do mercado de trabalho, que necessitava de profissionais habilitados em curto espaço de tempo. A partir da metade da década de 60, pensou-se em reformular o curso de Pedagogia, para assim destiná-lo exclusivamente a formação de professores. O motivo de destinar o curso de Pedagogia à formação de professores, era para evitar a fragmentação da prática pedagógica, surgidas com as habilitações e melhorar a qualidade de educação no país. Desta forma, desde de 1985, boa parte das instituições de ensino superior do país, passou a formar profissionais habilitados, tendo como base a docência. Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 3 2006, artigo 4º, o curso de licenciatura em Pedagogia, destina-se a 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, em outras áreas nas quais sejam revistos os conhecimentos pedagógicos. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	1	2
	<p>D: O campo de atuação dos pedagogos conforme este mesmo autor, é composto por uma variedade de atividades profissionais que podem ocorrer em várias instâncias, nas escolas como professor e supervisores e administradores escolares, coordenadores e orientadores educacionais, no atendimento de alunos com necessidades específicas, na educação de adultos, nos movimentos sociais e organizações comunitárias, na mídia, através da produção de vídeos e matérias didáticos, na área da saúde, em projetos de prevenção e assistência social, nas empresas nos sindicatos, nas instituições de lazer como animador cultural, em outros campos em que houver práticas educativas. Percebemos assim que o campo de atuação do pedagogo é amplo e não se restringe somente ao escolar. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	3	2
Postura Crítica	<p>R: Mas aí também vai contra o que o Libâneo defende. J: É, pois é. D: Ele diz que deve ter todas as modalidades né. R: Por isso que a LDB, o referencial curricular orienta que isso seja em nível de especialização na pós e não um curso de graduação. Curso de graduação... D: E onde que a gente fica nessa história toda. Não porque a lei diz uma coisa, a gente está se baseando, em Libâneo. Eu na minha opinião ainda acho que eu concordo em partes com o Libâneo e partes com a lei. (FDJ4, 01/06/06)</p>	4	5

	Ter um posicionamento e defender minha opinião de forma fundada foi um grande avanço conquistado através da conclusão do TCC. (PJ3, 27/06/06)	4	5
	J: Considerando-se as mudanças que estão ocorrendo em consequência da globalização faz-se necessário que as empresas repensem sobre a organização dos seus sistemas produtivos, isto requer que as empresas invistam na qualificação dos seus funcionários através da educação e do desenvolvimento profissional dos mesmos. Para tal, é preciso profissionais qualificados para atender essas exigências e o pedagogo pode ser um deles. Alaniz sugere algumas atribuições a este profissional. O pedagogo enquanto profissional da educação pode contribuir nos processos produtivos, não somente elaborando projetos instrucionais para serem aplicados, mas compondo uma equipe interdisciplinar, que auxilie na aquisição de conhecimento, por parte do sujeito, o qual deverá participar na elaboração, execução do trabalho que realiza. (DVDDJ, 26/06/06)	3	4
	Com a questão definida passamos a escrever o referencial teórico da pesquisa. Para isso, foram vários os encontros entre eu e a Juliana, várias leituras, discussões, enfrentamentos, nos quais refletíamos sobre o que escrevíamos e levávamos para a professora analisar. A mesma fazia correções quanto à gramática, à metodologia e nos alertava sobre a própria falta de criticidade nossa frente às leituras feitas. (PD4, 06/07/07)	4	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, da apresentação oral e dos portfólios das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 11: Fundamentação teórica da pesquisa - Ana Clara e Daniella.

Expressões Chave	Idéias Centrais	NL R	M R
Escolha dos teóricos básicos	A: Schön, Alarcão [...]. São dois que a gente conhece bem, e a gente já trabalhou bastante. D: e a Selma Garrido Pimenta? R: na realidade ela faz uma crítica a essa questão. D: eu tava lendo aqui sobre, realmente ela não... o conceito de professor reflexivo pra ela, ela faz uma crítica, com relação a isso, não aceitou de forma muito bem, mas, com o passar do tempo ela tava comentando que os professores tão tendo uma nova visão do que é professor reflexivo. R: porque a idéia que a Selma diz, que como ta acontecendo aqui no Brasil, se tem idéia que professor reflexivo é aquele que pensa, simplesmente pensa. D: sim. R: todo mundo pensa, quem é que não pensa, entretanto não é um simples pensar. D: É um pensar fundamentado. (F1, 02/03/06)	3	3
	Foi um encontro enriquecedor, pois, delineamos o foco de nossa pesquisa e iniciamos a produção escrita do trabalho utilizando o PPP da Furb e as obras de Schön e Alarcão. (PD, 06/03)	2	2
	D: é bem interessante, Schön, ele é bem complexo assim com relação, porque a Alarcão eu já acho mais simples o ponto de vista dela, do refletir né, e o Shon não. (F2, 13/03/06)	2	2

	<p>A: não foi assim porque uma preferiu, eu peguei esse livro, A formação reflexiva dos professores e ela, ah eu quero ler o Schön, porque ela já tinha lido o Schön, antes, alguns semestres antes...</p> <p>R: ah ta.</p> <p>A; contigo e eu tinha lido mais ou menos o Schön, mas não tanto e a Alarcão uma vez eu já tinha feito pesquisa, eu já tinha lido ela, porque aquele material que tu deste, bem ano passado, bem no início que a gente ia pesquisar, tinha muito material da Alarcão, então meio que foi, ah então tu fica com esse e eu fico com esse. Então ta, não tem problema, a gente vai ter que ver o que, que cada um contribui né, mas, eu percebi bastante que a Alarcão como estudou o Schon então ta muito difundido ali, até talvez na fundamentação, que justamente uma pesquisa mais do que a outra, vai ter coisas que eu fiz da Alarcão que fala do Schon, justamente porque os dois tem idéias semelhantes. (F2, 13/03/06)</p>	2	2
	<p>D: professora e Schön só tem esse?</p> <p>R: tem esse...</p> <p>D: porque tem um que comenta muito o trabalho dele feito em 1983 né?</p> <p>R: aham, sim.</p> <p>D: esse livro é bastante comentado, só que não tem na biblioteca, né?</p> <p>R: Esse de 83 só tem em inglês e que depois foi traduzido no português, que é esse que vocês têm.</p> <p>D: A professora me deu bastante material, mas tão pouquinho sobre o Schön, diretamente dele assim né.(F2, 13/03/06)</p>	2	3
	<p>A: como é que é o nome? Como ser...</p> <p>R: professor universitário inovador, reflexão na ação...</p> <p>A: eu peguei esse livro outro dia.</p> <p>R: ótimo. Já tem?</p> <p>A: não eu não tenho, mas, eu peguei outro dia ele pra olhar na biblioteca, eu passei assim, os olhos em vários em uma prateleira e eu fui catando os que eu... porque pelo computador tu não vê muita coisa né...</p> <p>R: sim</p> <p>A: daí eu fui na prateleira e fui pegando e esse aqui eu peguei eu peguei, mas eu dei uma lida assim...</p> <p>R: dá uma olhada porque fala dessa questão da reflexão na ação e se fundamenta em Schon, parece bem interessante.</p> <p>A: vou pegar novamente então. (FAD, 23/03/06)</p>	2	4
	<p>A: oh Rita a gente observou bastante que a Alarcão ela escreve, por exemplo...</p> <p>D: é eu falei com a Ana, meu Deus que língua que ela fala...</p> <p>A: com “c”, ela é de onde?</p> <p>R: portuguesa, de Portugal por isso.</p> <p>A: porque esse daqui é de Portugal também, eu até referenciei ele...</p> <p>R: sim, exatamente é de Lisboa...</p> <p>A: é Porto editora de Portugal.</p> <p>R: exatamente, é porque eles são portugueses...</p> <p>A: e ela escreve assim açãõ.</p> <p>R: mas é o português.</p> <p>D: eu falei com a Ana, meu Deus, que interessante.</p> <p>A: bem engraçado.</p> <p>D: falta acento ali, tem um “c” a mais. (F2, 13/03/06)</p>	2	2

	<p>A: quem é que falava do pensamento, não era Dewey, ele falava bastante sobre o pensamento. R: mas é, ele na realidade vocês trazem... A: a gente traz, até ele, eu coloquei ele ali, eu acho que a gente não citou, mas a gente tem que citar ele dentro do livro da Alarcão, porque a Alarcão nesse livro ela fala dele, e daí eu referenciei o livro dela. [...] Porque o Dewey parece ter idéias bem interessantes acerca do pensamento, do pensar, do ser humano ali, reflexão né, e se a gente pegar ele, mas, pegar um livro dele, pegar um livro do Dewey e fazer um pouco mais fundamentado nele, não só do que a Alarcão fala dele. (F2, 13/03/06) (F2, 13/03/06)</p>	2	4
	<p>D: Bom, para a fundamentação de nossa pesquisa, utilizamos os teóricos, Donald Schön e Isabel Alarcão. Donald Schön, ele contribuiu para uma visão direcionada a formação profissional, tendo a reflexão como um processo contribuidor, para a transformação e qualificação da prática docente, através de níveis de reflexão, conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. [...] Outra teórica, já mencionada, que utilizamos para a fundamentação de nossa pesquisa, Isabel Alarcão, que também realizou estudos, sobre o processo reflexivo de acordo com Schön. Isabel Alarcão, ela considera que a prática deve ser sempre seguida de uma análise reflexiva, que tem como objetivo desenvolver autonomia, liberdade, criatividade, diante de práticas inovadoras que proporcionem condições de reflexividade coletiva. (DVD, 28/06/06)</p>	3	2
Definição de termos	<p>A: eu coloquei aqui, ser reflexivo. Que Alarcão tinha no livro aqui né, ser reflexivo é muito mais do descrever o que foi feito em sala de aula, ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Então é isso, não basta pensar sobre o que foi feito, tem que se analisar como foi feito. (F2, 13/03/06)</p>	2	2
	<p>Devemos reelaborar a fundamentação teórica de Isabel Alarcão sobre Escola Reflexiva e de D. Schön com os tipos de reflexão. (PA, 16/03/06)</p>	1	3
	<p>D: Professora com relação aos conceitos, aos tipos de reflexão de Schön, ficou bem clara essa questão? R: eu é que pergunto. D: não, na hora da leitura professora deu para entender... A: a gente sentiu dificuldade em escrever a questão da reflexão sobre a reflexão na ação. R: aham D: não, num aspecto geral assim, porque assim têm essas reflexões, só, só que é complicado você escrever em poucas palavras o que tem pra falar com relação a esses tipos de reflexão né? R: aham D: então assim, tentei o máximo possível, falar com clareza o que ele ta querendo dizer, com essas questões de reflexão e isso ficou claro? R: sim, aparentemente sim, embora tu tenhas aprofundado bem mais a questão da reflexão na ação né. D: é, ficou voltado, mas como a professora fala todos os tipos são fundamentais... R: claro, claro D: tanto é que na nossa pesquisa realmente eles vão ser bem necessários, porque através desses conceitos... R: claro. D: esses tipos que a gente vai analisar... (F3, 23/03/06)</p>	2	5
	<p>Devemos aprofundar o termo professor pesquisador. A orientadora recomendou o livro “Cartografias do trabalho docente” (PD, 22/05/06)</p>	1	3

	A: Bom, pra mim né, professor reflexivo, é aquele que sabe elaborar o seu pensamento né, através de uma análise, de uma forma crítica, reflexiva e que ele possa contribuir com esse pensamento, não só no crescimento, mas no crescimento profissional, que ele consiga passar isso na sua prática, como uma forma de qualificação, aperfeiçoamento né. É muito bom pra formação do professor e o desenvolvimento da sua prática né. (DVDAD, 27/06/06)	3	1
	A: Eu acredito que o professor reflexivo, ele seja aquele que está sempre buscando novos conceitos, está pesquisando também, ele está em constante reformulação da sua prática, em constante busca da sua prática, para não ficar numa mesmice, pra sempre estar procurando elaborar coisas novas, trazer teóricos novos e nunca se fechar num determinado conceito, numa determinada forma de ensinar, mas sempre estar reformulando e sempre estar tentando entender o seu aluno, sempre estar aberto a novas idéias, aos novos conceitos que aparecem. (DVDAD, 27/06/06)	3	1
	D: Até assim, o professor reflexivo tem muito a ver com o professor pesquisador né, para o professor ter conhecimento é necessário que pesquise, que ele vá em busca desse conhecimento, que possa contribuir com ele, produzindo novos conhecimentos.	3	1
Ampliação de conhecimentos	D: é interessante que Schön, ele não critica, pelo contrário, essa questão da prática e da teoria, ele não critica, mas ele também não aceita. Ele acredita assim, que a prática e a teoria elas são essenciais para a formação do profissional, mas tem que estar diretamente vinculada à reflexão. Tanto que de nada adianta um monte de prática, um monte de teoria se não há essa reflexão. Diante disso, eu tinha uma dúvida que surgiu, foi a questão da reflexão na ação, então ele diz assim, que no caso o estudante deve refletir na ação, então ele deve refletir no que faz, enquanto faz. (F2, 13/03/06)	3	2
	D: a partir do momento que o professor reflete sobre suas ações, pensando sobre suas atitudes, constrói o conhecimento, a partir do pensamento sobre sua prática, então não é assim a questão do pensar, mas do refletir né, a partir de atitudes pra transformação da prática. (F2, 13/03/06)	3	1
	D: pensei, meu... que vergonha, mas foi muito interessante assim a questão, porque assim óh, como até eu coloquei aqui um parecer geral, no contexto de Schön, a formação do profissional deve estar de acordo com a relação teoria e prática, mas, vinculado ao ensino reflexivo, baseado no processo de ação na reflexão, cujo o objetivo é aprender através do fazer né, então essa é a questão dele, reflexiva, não só o pensamento após, mas o fazer enquanto você faz, tu já estás, no caso refletindo, voltada a capacidade de refletir através da interação do educador e educando, mas ele não utiliza essas palavras, ele usa mais o instrutor e o estudante, em diferentes situações práticas, então assim o reflexivo é voltado à prática. (F2, 13/03/06)	3	5
	A: porque o que ela focou mais, assim, é essa questão da palavra até, a análise da prática do profissional, tanto que eu até coloquei ali na fundamentação de saber analisar e não analisar como é... descrição, ela coloca até a palavra descrição, então somente descrever a aula não é o tal reflexivo, saber analisar, aprofundar e fundamentar ela, é o que ela realmente defende como profissional reflexivo. (F2, 13/03/06)	3	2
	D: Assim óhh professora, na obra, em vários momentos, Schön comenta com relação aos cursos de formação, com relação a qualificação deles, que é voltada muito a questão prática e teórica, mas pouco reflexiva e assim essa questão do ensino assim cartesiano não dá mais conta do que se quer. (F3, 23/03/06)	3	2
	D: de acordo com Schön, professor reflexivo é aquele que reflete a prática como forma de reconstruí-la e modificá-la a partir de um pensamento crítico e teorizado no caso. (FAD3, 27/04/06)	3	1

	<p>D: professora, o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre...</p> <p>A: a reflexão na ação.</p> <p>D: Foi o que realmente eu fiz a leitura, mas...</p> <p>R: e assim em grandes linhas, o que, que vocês entendem por isso, pelas leituras que vocês já fizeram? O conhecimento na ação, o que seria?</p> <p>A: eu entendo assim, não li muito o Schön, mas, o pouco que a gente já teve também sobre isso, conhecimento na ação, o conhecimento que tem lá na hora, no momento, é o conhecimento que as vezes surge uma pergunta e ele vai abordando aquilo no momento e aí tem o conhecimento da ação que é o conhecimento que ele leva pra lá, que ele tem, que ele carrega e que ele vai lá e lá ele expõe aquele conhecimento que ele leva para lá para refletir.</p> <p>D: e ele comenta muito essa questão de... a questão do aprender fazendo e que é nesse fazendo que deve acontecer a reflexão na ação, que é o caso né.</p> <p>R: ta, e o outro reflexão na ação o que seria?</p> <p>A: reflexão sobre a ação.</p> <p>R: não, na ação.</p> <p>D: seria essa reflexão na ação, no fazendo né, durante... até coloquei entre aspas assim essa questão, a reflexão na ação, ela... enquanto faz, pensar no que faz enquanto faz, essa questão assim né, enquanto faz tem que pensar no que faz e a reflexão sobre a ação?</p> <p>R: e a reflexão sobre a ação?</p> <p>D: pois é, não aprofundei muito essas questões de todos os tipos de reflexão, mas a que mais aprofundei foi essa questão, a reflexão na ação... A reflexão sobre a ação...</p> <p>A: sobre a reflexão na ação seria um pós né, na reflexão pós reflexão na ação, então é como se eu tivesse sentada aqui, e tivesse pensando naquilo que eu pensei dentro da sala que poderia ter mudado ou que poderia ter sido igual ou poderia ter sido melhor.</p> <p>D: é então a mesma coisa, seria reflexão sobre a ação né. (F2, 13/03/06)</p>	2	2
	<p>D: Então a Isabel Alarcão, ela traz o processo reflexivo relacionado à teoria e à prática. É necessário que a prática sempre esteja relacionada à teoria que a embasa, para que se torne um trabalho de qualidade e ambas, prática e teoria, devem ser significativas, tanto para o aluno, quanto para o professor. Diante desse processo, dessa proposta, do professor reflexivo, Isabel Alarcão também traz a escola reflexiva, como uma idealidade, pois as escolas ainda são vistas como locais ultrapassados, onde seus espaços são mantidos de forma tradicionalista, reduzindo um ensino reflexivo. Bom, então para a Alarcão, acima de tudo, a escola é vida, ela deve ser independente perante as situações, ela deve tornar as suas práticas criativas e inovadoras, diante de conceitos pedagógicos abrangentes, seu ambiente deve se tornar aprendente e ensinante, valorizando o ser humano como um todo, que pensa e que reflete sobre o seu pensamento, formando cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar em diferentes situações, interagir, aprender e construir o seu conhecimento. Analisando o projeto político pedagógico do curso de pedagogia da FURB, percebemos alguns aspectos, que vieram ao encontro dessa proposta de professor reflexivo. E trazendo como objetivos claros e focando-os aos professores do curso, percebemos a importância do gosto pelos estudos, pesquisas, as práticas de questionar, pensar e ensinar, com isso ampliar os conhecimentos, humanizando e enriquecendo as suas práticas. Então cita no PPP, que o professor, ele deve contribuir, ativamente e reflexivamente, engrandecendo o curso e levando os alunos a processos mais elaborados de raciocínio. (DVDAD, 28/06/06)</p>	3	2

	<p>D: Então, em suas obras utilizadas para a nossa fundamentação, Schön, ele propõe uma formação profissional, direcionada a teoria e a prática, mais integrada ao ensino reflexivo, baseada num processo de reflexão na ação, ou seja, o ensino cujo aprender, se realiza através do fazer e que a capacidade de reflexão seja estimulada, através de interação professor - aluno e também de diferentes citações práticas.</p> <p>Para compreender a importância do processo reflexivo, na formação do profissional de acordo com Schön, é preciso compreender os tipos de reflexão já citados. Vamos fazer uma síntese desses tipos de reflexão. Temos o conhecimento na ação - O conhecimento na ação é o ato de conhecer através da ação, é o conhecimento que o profissional demonstra na execução de sua ação, ou seja, o saber fazer, a reflexão na ação, ela implica em refletir sobre esse conhecimento na ação, a reflexão na ação ocorre a partir do momento em que pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. Ocorre quando o professor pensa na reconstrução de sua prática, através de estratégias de busca, de descrição, explicitação de fatos, conduzindo assim o processo de transformação da própria ação. Considera-se uma análise que se realiza através do processo da própria ação, é a procura da própria situação prática, através de estratégias de busca, análise, compreensão e valorização para a reconstrução da prática. Então temos reflexão na ação, que é o ato de refletir na ação, é você estar no momento da ação procurando transformar, qualificando a sua prática. E a reflexão sobre a ação, é você refletir sobre a ação, sua prática né, desta forma trazendo aspectos que possa contribuir, reconstruindo e qualificando-a. E temos também a reflexão sobre a reflexão na ação né, que é a capacidade de utilização do conhecimento para descrever, avaliar e analisar, o que corresponde intervenção passada, através dessa reflexão o professor vai poder fazer uma reflexão posterior à prática, ele vai estar de forma a complementando-a, reconstruindo-a, transformando-a e qualificando-a. Bom, é o processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento, ajudando a determinar ações futuras e qualificando a sua prática. Então a reflexão, ela é uma análise totalizadora, que detêm orientação, ela está a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professor, ultrapassando as condições de mero reproduzidor e levantando novos problemas, questionando a realidade. (DVDAD, 28/06/06)</p>	3	2
Postura Crítica	<p>A: mas, é engraçado, eles não elaboram os conceitos, eles não, parece que não conseguem formular ainda alguma coisa boa, sabe, teoricamente a gente vê que não tem embasamento nenhum e pessoas que eu sei que tão fazendo faculdade. Estão se formando... (F1, 02/03/06)</p>	3	2
	<p>D: e como a gente coloca ali na questão, a universidade ela realmente não enfoca essa questão da reflexividade, que é mais essa questão mais científica, mais técnica, mais teórica, mais prática, mas não há essa reflexão que é necessária para manter o equilíbrio entre a teoria e a prática. (F2, 13/03/06)</p>	3	2
	<p>A: professora, eu achei nesse livro ali é... esse dizer aqui... “descobre o sentido da profissão e descobre-te a ti mesmo como professor e descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno” quer dizer o próprio, a gente pede pro aluno refletir, mas a gente esquece que a gente também tem que aprender a refletir. Então a gente tem que aprender a ser professor, que é o ato de refletir e aprender a ser aluno que é o ato de aprender concomitantemente também né, a mesma coisa ele vai voltando né, a gente tem que voltar, isso aqui ele dava como sugestão. (F2, 13/03/06)</p>	4	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE C: QUADROS REFERENTES AO MÉTODO DA PESQUISA

QUADRO 12: Método da pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Compreensão dos aspectos que devem ser contemplados na metodologia	J: O que você diria para mim. Eu penso em fazer uma entrevista, poderia ser com os professores também, analisar mais o aluno. A gente quer ver o que a proposta acrescenta para a criança que frequenta e para aquela que vai para casa. Se não acrescenta nada então também não precisa ficar lá. Então pode ficar andando na rua a tarde toda, a manhã toda. (FJ2, 15/02/06)	3	3
	J: Porque tem aluno que tem que ficar lá porque o pai e a mãe trabalham, e tem aluno que fica lá porque gosta e aprende alguma coisa, tem aluno que fica lá e tem vontade de não fazer nada, não quer acrescentar nada, não quer aprender, prefere estar na rua, tem tudo isso e eles já são crianças maiores, já entendem o que a gente pergunta. (FJ2, 15/02/06)	3	3
	Agora na metodologia, escrevi cinco linhas e não sabia mais o que colocar. Mesmo revendo minhas anotações feitas com a professora não sabia mais que rumo tomar. Posso justificar aqui minha falta de experiência nesta parte, pois, nem dúvidas eu tinha, para se ver como não sabia direito do que se tratava. Voltarei a recorrer para a professora no próximo encontro. (PJ, 15/02/06)	4	5
	Fui me encontrar com a professora no dia de hoje cheia de dúvidas, pois não sabia mais o que fazer e colocar na metodologia. Após colocar minhas dúvidas para a professora ela me explicou como fazer a metodologia e percebi que era mais fácil do que eu pensava, é somente relatar todos os passos da minha pesquisa. Saí deste encontro sabendo bem claramente o que fazer, e além de tudo muito disposta e segura. Todo este processo me tomou a tarde do domingo seguinte e mais duas noites, "tive que rebolar" para dar conta do recado, mas consegui. (PJ, 02/03/06)	5	5
Ampliação do conhecimento acerca de metodologia da pesquisa	J: Eu até escrevi aqui oh que a pesquisa qualitativa ou naturalística ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos num contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (FJ3, 09/03/06)	2	2
Escolha do campo para coleta	J: [...] Isso daqui são coisas que eu anotei lá. Ela me deu o artigo 34 da LDB que, ela disse que tinha bastante coisas de escola de período integral e que eles fundamentaram o projeto deles quase todo lá. Isso daqui ela me deu, é a relação das escolas, o telefone. Tem cinco escolas em Blumenau de Período integral, a Júlia Lopes é a primeira, a mais antiga, só que tem um problema lá, as crianças que vão lá, se matriculam, é obrigatoriedade frequentar período integral, não tem opção de ir para a casa. Então já não daria para fazer a minha pesquisa lá. (FJ2, 31/01/06)	2	4
	J: Eu conversei com a Zilma da Gerei e perguntei para ela o que eu poderia estar colocando. Porque não são as escolas que tem mais tempo. Ela disse que uma grande diferença entre essas duas escolas é a diferença social. Uma atende as crianças mais necessitadas, mais carentes, o problema familiar, tudo isso. E na outra já é diferente, ela disse que eu estaria vendo esta realidade que tanto contribui com a classe menos favorecida e a mais favorecida, e é isso que a gente também quer ver. Que não é só para o rico ou só para o pobre. Ajuda muito mais as crianças pobres que não têm condições, que a escola oferece para eles gratuitamente. Então eu coloquei esta questão da desigualdade, a diferença que tem entre as duas. (FJ2, 31/01/06)	3	3

Definição do instrumento e dos sujeitos para a coleta	<p>J: Sim, eu vou fazer entrevista, questionário junto com a entrevista gravada e vou fazer isso com as professoras. Com as crianças eu fiz algumas questões também para estar anotando o que elas forem me respondendo. Talvez eu leve o gravador junto, não sei.</p> <p>R: Ta deixa eu só ver o seguinte: pra direção tu vais fazer entrevista com questionário, eu não entendi, como assim?</p> <p>J: Eu tenho as perguntas anotadas.</p> <p>R: Tu tens as perguntas, mas tu vais fazer verbalmente.</p> <p>J: Eu vou perguntar e gravar, como fiz na Gerei, também tinha o que eu iria perguntar, eu deixo na mão deles e vou falando. O que eu vou me utilizar é só o que for falado ali deles.</p> <p>R: Só a gravação. E com os professores?</p> <p>J: A mesma coisa. E com as crianças vou fazer umas perguntas, ai eu sento com cada criança.[...]Para as crianças eu também fiz um, as crianças eu pensei em sentar com cada uma individualmente, conversando com elas e perguntando as coisas e daí eu fiz estas perguntas não sei se tu queres me ajudar a corrigir? (FJ3, 09/03/06)</p>	2	3
	<p>J: A grande maioria é até os 10 anos assim, que eu conheço que frequenta, mas tem muita criança grande também. Só que os grandes não gostam de ir, e estes que vão eu queria ver se vão porque gostam, porque aprendem ou porque é obrigado a ir porque a mãe manda. Os menores não se importam tanto com esta questão, eles acabam se acostumando mais, os maiores já têm mais aquela opinião deles. Não posso fazer tipo dos oito aos quatorze anos?</p> <p>R: Pode. Podes pegar dos 7 aos 14 anos. Quantas crianças?</p> <p>J: Pois é, eu iria pegar o número deles, nome para fazer sorteio de quantos a gente iria entrevistar. (FJ3, 09/03/06)</p>	2	3
	<p>A metodologia dessa pesquisa, ela aconteceu da seguinte maneira: primeiramente passamos a diagnosticar junto com a GEREI, a Gerencia de Educação e Inovação de Blumenau, três escolas da rede estadual que oferecem esta proposta de tempo integral. Entrevistamos em cada uma dessas escolas, um gestor, três professores, totalizando nove professores, dois alunos por turma, sendo no total trinta e dois alunos e também foram feitos uma semana de observação em cada escola, que foi registrada em forma de diário de campo. (DVD1J, 20/06/06)</p>	1	2
Elaboração do instrumento de coleta de dados	<p>J: A minha intenção é questionar os gestores acerca das autoridades locais porque assim não adianta colocar, digamos, o prefeito vai implantar nas escolas, ah implantou, está lá agora, vocês têm que cumprir período integral, mas o que eles acrescentam? Ajudam com algum material? Eu não sei assim, eles cobrem algum projeto da escola para estar entregando a secretaria da educação, ou simplesmente é só fazer a lei e vocês aplicam lá. Eles não cobram nada para saber como está sendo feito. (FJ2, 15/02/06)</p>	3	3
	<p>J: Aí profe... não vou conseguir.. (choro). (FJ3, 09/03/06)</p>	4	5
	<p>Jurava que a professora Rita não iria gostar das perguntas que fiz para a entrevista com a direção da escola. Ela não modificou muito e até gostou da maioria delas. Impressionei-me. Será que estou amadurecendo e realmente compreendendo meu foco de estudo? Costumava não ter estas visões antes. Isto me deixa muito feliz e mais confiante. (PJ, 09/03/06)</p>	4	5
	<p>J: É sim. Pensei que eu não iria conseguir fazer, mas tu sentas e aí vai... Não sei se está bom. (FJ4, 16/03/06)</p>	5	5
	<p>R: [...] a questão de onde os professores se fundamentam, tu quiseste questionar aqui?</p> <p>J: Nem talvez o fundamento do PPP, mas em cima do que ela busca meios para estar trabalhando em sala de aula, porque eu vi isso, achei legal. Até na hora posso estar explicando isso para ela. Por que eu vou fazer aquilo? O que eu quero com aquilo? (FJ4, 16/03/06)</p>	3	3

	<p>J: Só que assim, em 3 dias fazer uma entrevista com o professor é rapidinho. Eu poderia aproveitar minha ida e pegar já uns 3 alunos.</p> <p>R: Fazer com as crianças. Ta, deixa-me ver os teus questionamentos, o que tu tens?</p> <p>J: É isso daqui.</p> <p>R: Idade, série, sexo. E aí tu vais fazer, a idade tu já selecionaste de quanto a quanto.</p> <p>J: De 8 a 14 anos. Pois é, daí teria que fazer o sorteio das crianças né. (FJ4, 16/03/06)</p>	2	3
--	--	---	---

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 13: Método da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões-chave	Idéias centrais	NLR	TR
Ampliação do conhecimento acerca de metodologia da pesquisa	<p>S: Não sei se coube. Meu a gente... meu, debateu, conversou e...</p> <p>G: Com o verbo, sobre o verbo e depois que verbo. Qual que a gente falou?</p> <p>G: Diagnosticar a gente ficou né.</p> <p>S: Ali seria diagnosticar? (FGS2, 20/03/06)</p>	4	5
Definição do tipo de instrumento e dos sujeitos para a coleta	<p>R: Aí vocês vão ter que ver se as entrevistas vão ser gravadas, vocês vão transcrever as respostas, tudo isso vocês precisam definir. São os procedimentos de coleta de dados.</p> <p>G: O bom era gravar né.</p> <p>R: Bom era gravar e depois transcrever e fazer a análise do conteúdo né.</p> <p>S: É que muitas vezes a fala é diferente do que tu colocares no papel né.</p> <p>R: Claro, claro. E se é entrevista é melhor pegar assim as pessoas de surpresa pra estar questionando. Porque se é questionário normalmente eles levam, pedem pra outras pessoas ajudarem.</p> <p>S: Aí vão colocar coisas lindas, maravilhosa que não é a...</p> <p>R: É, exatamente, que não é o que eles pensam, o conhecimento que eles têm hoje, saber deles frente a esse processo, que é o que vocês querem investigar né, por isso que entrevista é melhor, e aí sugiro que vocês gravem.</p> <p>S: Pega bem a gravação...</p> <p>R: Super bem.</p> <p>S: Dá pra ouvir depois.</p> <p>R: Depois a gente ouve um pouquinho de vocês pra ver. (FSG2, 13/03/06)</p>	2	3
	<p>S: É a gente delimitou dois baseando-nos pela realidade que a gente conhece que tem duas turmas e dois professores daí a gente pensou ta, a gente delimitou dois e se a gente chegar em uma instituição que tenha mais de dois professores, aí a gente vai no caso escolher dois professores que já tenham mais experiência. (FGS2, 04/04/06)</p>	2	3
	<p>S: Tem lá no Lar Betânia, no caso se fosse para pesquisar, a professora, no caso tem ela e uma outra, dá pra pesquisar a outra professora, tem o Centro Espírita Fé Amor e Caridade, também tudo vinculado ao CMDCA. Tem a São Roque, a ONG São Roque, e a que não é mais Pró-menor agora é a Pró-Família. Também é uma proposta de Educação Complementar escolar. Que eu conheço a princípio são estas. Até a gente pode estar investigando junto à prefeitura. Pegando na prefeitura, indo lá, é só entrar em contato. (FSG1)</p>	1	3

	Como que nós realizamos essa pesquisa, nós aplicamos o método de entrevista semi-estruturada, porque se realiza conversando né, dialogando. Nós achamos que entregar questionário, pra que esses professores, pra que esses gestores respondessem, talvez saíssem respostas não tão espontâneas e um pouco mais “enfeitadas”. Nós gostaríamos de obter respostas que fossem realmente espontâneas. Claro que isso a gente sabe que não é cem por cento, mas foi assim a melhor forma que nós encontramos de realizar a pesquisa. (DVDGS, 26/06/06)	3	2
	Para isso então nós desenvolvemos três roteiros com questões, um para os gestores, um para os professores e um para as crianças. As entrevistas, elas foram gravadas individualmente, pra não, principalmente com as crianças, as crianças ouvem uma outra responder e quando vai responder, responde a mesma coisa. Isso a gente que trabalha com criança, a gente sabe que acontece, então nós entrevistamos todos, todos foram entrevistados individualmente, sem a participação de ninguém presente. Só nós mesmos e os entrevistados. Posteriormente essas falas, elas foram transcritas, pra gente fazer a análise dos dados. (DVDGS, 26/06/06)	2	2
	Em cada instituição nós entrevistamos cinco crianças de cada turma, totalizou então onze turmas e cinquenta e cinco crianças e adolescentes de seis a quinze anos. Nós entrevistamos também todos os professores envolvidos na proposta, totalizando treze professores e entrevistamos as gestoras presentes nas instituições, totalizando assim sete gestoras entrevistadas. As gestoras foram diretoras, coordenadora pedagógica e também a gente entrevistou uma assistente social (DVDGS, 26/06/06)	1	2
Escolha do campo para coleta	S: A instituição que não me atendeu eu vou tentar também. Então aqui já dá uma, duas, três quatro, cinco instituições. R: Sim. S: seis com a nossa. Seis instituições com a nossa. E aí a gente quer primeiro olhar o PPP deles. Qual o objetivo que eles têm para depois estar fazendo os questionamentos. (FSG2, 13/03/06)	2	3
	Então nós resolvemos usar somente as instituições não governamentais, já como foi explicado, por terem uma mesma ideologia, uma mesma metodologia de trabalho, isto ficou evidente na nossa análise dos dados. Quais foram então essas instituições entrevistadas. A Abam, Amiguinho Feliz, Centro Espírita Fé, Amor e Caridade, Lar Betânia, instituição a qual trabalhamos e a instituição São Roque. Depois de já termos terminado a pesquisa, nós descobrimos mais uma instituição, que recentemente, acho que foi esse ano, no Garcia, começou a desenvolver a proposta de educação complementar. (DVDGS, 26/06/06)	2	2
Elaboração do instrumento de coleta de dados	Discutimos também que as questões da entrevista de gestores e professores serão diferentes das crianças; naquilo que iremos perguntar? Isso iremos discutir novamente. (PS, 20/03/06)	1	2
	Decidimos que faremos cinco questões em cada entrevista (PS, 04/04/06)	1	3
	A entrevista direcionada aos alunos, foi com relação a idade, a série, as atividades que eles desenvolviam na instituição. Além das atividades desenvolvidas, se eles teriam alguma outra sugestão de atividade que gostariam que a instituição oferecesse e também se eles achavam que frequentar a instituição era bom pra eles, era bom pro aprendizado né. Então essa foi a entrevista, as perguntas direcionadas aos alunos. A entrevista direcionada aos professores, foi a respeito da formação, do tempo que esses professores trabalhavam com a educação e do tempo que eles trabalhavam com a educação complementar à escola. A gente pediu esse tempo de atuação, quais atividades que eles desenvolviam com as crianças e se o trabalho desenvolvido contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e porque, o que eles achavam desse trabalho. A entrevista então direcionada às gestoras, já colocamos às no feminino porque nós não encontramos nenhum gestor presente nas	1	2

	instituições entrevistadas. Então as perguntas foram quanto tempo na instituição trabalha com a proposta, o que ela achava primordial acontecer na proposta, se o objetivo da proposta se efetiva no trabalho realizado no dia a dia e também se elas achavam que essa proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento das crianças e de que forma. (DVDGS, 26/06/06)		
--	---	--	--

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 14: Método da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Compreensão dos aspectos que devem ser contemplados na metodologia	J: outra pergunta: na metodologia fundamentar tipo assim, as empresas, porque as empresas têxteis de Blumenau, porque é o pólo... Tem que estar procurando em algum lugar e tentar fundamentar porque elas são... R: Sim. Exatamente. J: Porque a gente vai usar as empresas têxteis? Tem uma explicação e então de repente estar procurando em um livro, ou documento onde a gente possa estar registrando, fundamentar isso né. E a gente daí tem que fundamentar isso. (FDJ2, 20/03/06)	2	3
Ampliação do conhecimento acerca de metodologia da pesquisa	A orientadora nos explicou que se trata de uma pesquisa qualitativa com uso de entrevista semi-estruturada nos sugerindo a leitura do livro: Abordagens qualitativas em educação de Menga Lüdke e Marli André (PD4, 20/03/06)	1	3
	J: A pesquisa caracteriza-se em qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2
Escolha do campo para coleta	J: A pesquisa foi realizada nas grandes indústrias têxteis de Blumenau, sendo elas: Karsten, Cremer, Hacco, Hering, Teka e Coteminas. O quesito utilizado para classificá-las como maiores empresas, foi o número de funcionários, sendo que todas possuem mais de mil. Desta forma acreditava-se encontrar maior incidência de pedagogos atuando nas empresas. O número de funcionários de cada empresa foi obtido junto ao SINTEX, Sindicato das Indústrias Têxteis. Optamos pelo ramo empresarial têxtil, por esse ser um dos mais desenvolvidos em Blumenau. (DVDDJ, 26/06/06)	2	2
Definição do instrumento e dos sujeitos para a coleta	Bem primeiro entrevistamos ela como responsável pelo RH para saber qual o motivo dela ter sido contratada, quais suas funções e em seguida a entrevistamos enquanto pedagoga na empresa, para saber qual sua formação, quanto tempo trabalha na empresa, se sua formação contribui para seu trabalho. (PJ3, 27/04/06)	2	2
	Fizemos algumas perguntas que não estavam pré-definidas, isso porque nos sentimos muito a vontade. (PJ3, 28/04/06)	2	2
	J: Inicialmente entrevistamos o responsável pelos recursos humanos de cada uma das grandes empresas têxteis de Blumenau e posteriormente nas empresas que havia pedagogos entrevistamos os próprios profissionais. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2

<p>Elaboração do instrumento de coleta de dados</p>	<p>D: Mas, na verdade, a gente vai estar perguntando se eles sabem que o pedagogo pode atuar. Se realmente eles sabem que o pedagogo pode estar lá dentro da empresa. Por isso que a gente coloca, essa é a nossa dúvida. J: É porque esse questionário é pra pessoa dizer que se não tem, para ver se ela sabe que o pedagogo pode atuar na empresa. Se houvesse algum curso superior conhecido com essa habilitação em espaço múltiplo, se eles colocariam o pedagogo lá para atuar dentro da empresa. D: E ele teria mais espaço também. J: Isso que ia ajudar a nossa fundamentação depois, porque ele vai dizer assim não, não tem, se tivesse seria bom. Será que não vai ajudar depois na hora das nossas análises em estar colocando, isso é um fator importante... (FDJ2, 10/04/06)</p>	2	3
	<p>J: É porque a gente pensou em fazer três perguntas em cada folha. D: Eu acredito que essa aqui tem que ser a primeira. Existe algum pedagogo? J: É que aí a gente sabe qual o questionário que vai usar. R: Isso, exatamente. Não é questionário, é entrevista. Questões de entrevista. Não usem questionário. D: Ta a gente faz isso digitado com linhas e a gente vai anotando na hora. R: Vocês vão gravar. D: Gravar também e anotar também. J: Não... R: Não precisa anotar. Porque é melhor ali na fala. Fica ruim assim... Porque gravado vocês pegam tudo bem direito... J: Não pega tudo sem gravar. Pois, a professora aqui pertinho da gente e nós anotando já é difícil. R: Claro, exatamente. Até sugiro assim que vocês mentalizem essas questões. Não precisa estar levando o papel lá por escrito, que são quatro, cinco questões né. Se ele disser sim, é isso. Se ele disser não, é isso. Vão com um papel em cima e já nem mostrem e gravem e depois diz ó vou gravar porque depois vou escrever e não precisa se preocupar, não vai sair nome, não vai sair nome da empresa, não vai sair nada. Só empresa 1, empresa 2, empresa 3, né. Para deixar bem claro. E aí depois vocês transcreveram... J: Fica bem mais fácil... (FDJ2, 10/04/06)</p>	2	3
	<p>J: O responsável da área de recursos humanos foi questionado sobre a existência de pedagogos na empresa e sobre os motivos pelo qual levaram ou não as empresas a contratar pedagogos para atuar na mesma. Já o pedagogo foi questionado sobre suas atribuições, sua formação e sobre as contribuições do curso de pedagogia para a sua atuação. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	1	2
	<p>J: E assim na nossa pesquisa a gente tem que colocar algum dado, assim, alegando que elas são maiores. R: Sim, na ACIB vocês conseguem isso... Blumenau tem a associação do... D: Ir pessoalmente lá? R: Sim. J: Nós olhamos no site, não tem nada. D: Nós até pensamos o número dos funcionários que tem em cada empresa. R: Sim. D: Que provavelmente eles têm mais... R: Os funcionários o ramo certinho, porque ela é têxtil, mas o que fabrica se é cama, mesa, e banho, se é vestuário, o que é. D: E assim estar alegando porque a gente está pegando essas empresas, porque elas têm mais funcionários. (FDJ2, 10/04/06)</p>	2	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 15: Método da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Compreensão dos aspectos que devem ser contemplados na metodologia	Ah pois é, esse no caso a metodologia, resultados esperados, isso tudo a gente tem que fazer ainda. D: metodologia passo a passo de como a gente ta fazendo. A: como que a gente vai fazer para coletar os dados. R: exatamente. Onde vocês vão fazer... D: em forma de texto. R: em forma de texto, quantos professores né, que professores, o que, que vocês vão questionar e tudo isso. D: ta, nessa metodologia a gente já coloca como a gente já fez isso, que a gente já fez introdução, fundamentação teórica... R: não, como é que vocês vão coletar os dados... D: Só pesquisa, campo... Outra coisa que eu perguntei pra um outro grupo, que eu cheguei a ver que já está pronto por sinal, é o cronograma, isso a gente tem que elaborar? (F2, 13/03/06)	2	3
	Devemos complementar a metodologia com detalhamentos e os resultados esperados com o nosso parecer de como será a resposta dos professores. Ainda na metodologia deverá constar o cronograma e a quantidade de professores que serão entrevistados. Foi colocada pela orientadora a necessidade de estudos maiores sobre pesquisa qualitativa. (PA, 16/03/06)	1	3
Ampliação do conhecimento acerca de metodologia da pesquisa	D: a gente queria compreender a pesquisa qualitativa né, professora. A: e engraçado assim que ela pega e ela fala um capítulo, engraçado até a Dani se pegou ali uma hora, estava escrito: pesquisa qualitativa e ela começava falando... pesquisa quantitativa... e daqui a pouco ela fazia uma comparação da quantitativa e qualitativa, quantitativa e qualitativa e daí a Dani começou... ah a nossa é pesquisa qualitativa. D: e eu fui ver no final da frase, quantitativa aí meu Deus! A gente se pegou porque, lá mais pra trás eu tinha percebido que ela falava quantitativa, qualitativa ela vai jogando isso e aí a gente deu uma lida e o mais interessante até que a gente colocou essa questão do qualitativo, que ele não deve estabelecer relação... como é que ele coloca ali? D: de... A: no caso até eu referenciei aqui. D: qualitativo ou quantitativo? Ah nessa questão de não poder ser... mas, a questão assim... da compreensão... como posso dizer, a gente não é, tem que ter um jogo de cintura. A: aqui ó, dessa maneira não se deseja provar a existência de relações particulares entre variáveis, até isso daqui a gente tem que repensar, tem que colocar junto, quer dizer buscamos a não exposição total do tema e do fato abordado, quer dizer, tornar aquilo uma questão humana, uma questão social ... o processo e não o produto... (F2, 13/03/06)	3	5

	<p>R: vocês já tinham lido antes livros de metodologia?</p> <p>A: eu tive, eu tive pesquisa...</p> <p>D: Já tivemos semestre passado, teve no nosso projeto a metodologia, como que nós íamos utilizar, teve a professora Elenir também nos deu alguns xérox de pesquisa.</p> <p>A: a gente teve um pouco no curso, mas eu tive muita coisa em filosofia, no segundo grau, tive alguma coisa com o Silvestre, acho que era o nome dele e da questão de lógica eu gostava bastante, mas eu gostava bastante disso, mas eu nunca tinha visto um parecer desse, dessa questão humana e social da coisa assim, eu nunca tinha lido, tanto que quando eu li eu mostrei pra Dani, eu achei bem interessante isso, mas nessa questão, mas a gente ficou de pegar o livro, a gente não pegou por causa da carteirinha, a carteirinha da Dani tá quebrada. Vê se pode Rita, uma menina fazendo TCC e sem carteirinha de biblioteca? (F2, 13/03/06)</p>	3	5
	<p>A: Rita a gente pegou metodologia de pesquisa, a gente acabou deixando e não fez porque a gente achou meu Deus isso aqui tá muito complicado, não conseguimos entender...</p> <p>D: a obra tava toda voltada a essa visão qualitativa. (F3, 23/03/06)</p>	2	5
	<p>Procuramos obras de Ludke para maior conhecimento e fundamentação da metodologia referente ao assunto “entrevistas” e a partir dessa leitura estruturamos um pouco nossa fundamentação da metodologia. (PD, 27/03/06)</p>	1	2
Escolha do campo para coleta	<p>A pesquisa, ela foi realizada no curso de Pedagogia da FURB, com vinte e um professores, sendo selecionados a partir de sorteio, sendo três de cada semestre, totalizando os vinte e um professores. Quando no sorteio, os professores lecionavam em mais de um curso e seu nome foi sorteado, mais que uma vez, ele foi ignorado e sorteamos outro professor. (DVDAD, 28/06/06)</p>	1	2
Definição do instrumento e dos sujeitos para a coleta	<p>A pesquisa foi de caráter qualitativo, porém utilizamos dados quantitativos. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista, né, porque o nosso objetivo era analisar, a essência da fala dos professores, acerca de professor reflexivo. As falas, elas foram gravadas, transcritas e analisadas, de acordo com os referenciais teóricos de nossa pesquisa. Os nomes nas análises, não foram citados, para manter a integridade das respostas dos professores. E as perguntas que nós utilizamos para a nossa entrevista foram:</p> <p>1ª pergunta: Para você, o que é ser um professor reflexivo?</p> <p>2ª pergunta: Você se considera um professor reflexivo?</p> <p>E 3ª pergunta: Dê exemplos de sua prática em que você se utiliza de processos reflexivos. (DVDAD, 28/06/06)</p>	2	2
Elaboração do instrumento de coleta de dados	<p>R: e as questões da entrevista vocês já pensaram.</p> <p>A: a, pois é, eu peguei o trabalho e eu comecei a ler aquelas da... Acho que é da metodologia, essas daqui né, as pesquisas serão realizadas de forma clara e objetiva então, o que é ser um professor reflexivo gera uma pergunta, você se considera um profissional reflexivo? Exemplifique no seu ofício docente o processo de refletividade. Então eu coloquei, eu acho que é simplificar pra perguntar pra eles né. Para você o que é ser um professor reflexivo? Você se considera um professor reflexivo? E caso sim, porque ele pode dizer que não. Dê um exemplo de sua prática, onde você se utiliza de processos reflexivos. (FAD, 10/04/06)</p>	2	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE D: QUADROS REFERENTES À COLETA DE DADOS DA PESQUISA

QUADRO 16 - Coleta de dados da pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Ansiedade para o início da coleta	J: [...] A minha ida na escola vai demorar ainda né? R: Sim, faz isso primeiro para te integrares bem, estudar bem, até para quando tu fores lá poderes constatar se efetivamente essa proposta se concretiza... J: É, não adianta ir lá se eu não sei o que eu quero investigar. (FJ2, 31/01/06)	2	3
Ansiedade para o início da coleta	J: [...] A minha ida na escola vai demorar ainda né? R: Sim, faz isso primeiro para te integrares bem, estudar bem, até para quando tu fores lá poderes constatar se efetivamente essa proposta se concretiza... J: É, não adianta ir lá se eu não sei o que eu quero investigar. (FJ2, 31/01/06)	2	3
Desvelamento da realidade	J: É, eu sei que eu anotei ali. Isso aqui é um negócio que eu peguei num cartaz que tinha lá pendurado. Isso aqui são as respostas, que eu transcrevi o que gravei né, já digitei. Está aqui o que ela me respondeu. Isso. Ela me deu isso dali. Eu tenho a quantidade de alunos, isso é o histórico, aí não cheguei a ler isso daqui ainda, eu nem li porque eu quero saber o que eu vou fazer com isso daqui né? Aqui ela me deu as disciplinas que são cursadas, isso daqui é o PPP deles, e aí ela disse assim: Ela tem o PPP de todas as escolas lá, só que ela disse: tu vais, por exemplo, na escola da Júlia né, tu terias que pegar lá com eles o PPP, levar uma folha da FURB autorizando pra poder pegar da escola que tu vai fazer. Ela disse que não adiantava pegar de todas, e não cheguei a ler ainda. (FJ2, 31/01/06)	1	2
	J: Lá no Arno Zadrozny eles perderam alunos com esta proposta. Lá não foi muito bem aceita porque os pais não concordavam e muitos saíram, muitos não gostaram, mudaram de escola. Quando teve aquela questão da família, ele disse que a família lá não participa. Já na Áurea Perpétua Gomes a família faz de tudo e em reunião é a que mais aparece. Quando é do período integral, eles não querem perder isso, estão pedindo para aumentar as salas, para passar para a 4ª série e aqui no Arno Zadrozny os pais não dão muita força assim não. Agora na Júlia [...] (FJ4, 16/03/06)	2	2
	J: É ele colocou que ali na redondeza da escola é uma classe que a maioria das crianças nem estudam nesse colégio ali, vão para outros particulares e tudo isso. E os que vêm para o dia todo moram mais para frente, mais para os cantos. Ele colocou bem isso assim, os que não têm condições porque a mãe trabalha e não têm onde deixar precisa. Eles utilizam a escola, porque oferece o dia inteiro, só que como já é uma classe assim, mais pobre, os pais já não têm aquele interesse pela educação, de saber como está o filho. Ele disse que eles vão lá para ver como que está o filho dentro da sala, como que está trabalhando, mas, não participa das reuniões, não pergunta para o diretor, isso, eles não se interessam assim sabe. (FJ4, 16/03/06)	2	2
	J: Eles não vêem isso, todas as escolas que eu fui assim, menos a Júlia que eu também não transcrevi ainda a entrevista, eles colocaram que muitos pais não vêem isso, porque daí eu perguntei sobre a questão dos pais trabalharem e só deixarem o filho ali. Eles falaram que realmente isso acontece, mas têm pais que já vêem pelo outro lado, mas a maioria não vê isso como um melhoramento para o aprendizado do filho. (FJ4, 16/03/06)	2	2

	<p>J: [...] Eu fiz uma observação na Áurea, uma no Arno, aí uma observação ta bom? E amanhã de manhã eu vou fazer uma observação na Júlia</p> <p>R: Eu que te pergunto: Tu achas que uma observação dá para tu veres o que estás querendo investigar?</p> <p>J: Só que assim. Nas outras que eu observei eu peguei uma aula de música, de literatura, de jogos matemáticos, de esportes, eu tentei estar pegando aulas diferentes, de inglês... Será que tem necessidade de eu voltar lá e estar pegando as outras aulas?</p> <p>R: Eu acho particularmente que um dia é pouco sabe. Até para tu veres outros movimentos dentro da escola né, outras coisas acontecendo ou não. Eu acho que um dia realmente é muito pouco.</p> <p>J: Ai, já estou tão estressada de fazer isso. (FJ4, 23/03/06)</p>	2	4
	<p>J: O problema maior dessa escola, escola 1, é a falta de infra-estrutura, eu mesma vi e durante a entrevista concedida por este gestor, no dia 13 de março de 2006, ele colocou que quando foi implantada essa proposta nessa instituição, a única mudança que ocorreu no espaço físico, ou seja, da infra-estrutura dessa escola, foi a reforma de uma sala de aula.</p>	3	2
	<p>J: Constatamos que a proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, ampliando suas possibilidades de ampliação de conhecimentos. Destacamos qualitativamente conhecimentos que se voltam à língua estrangeira, à computação, à iniciação científica, artes cênicas, danças e atividades desportivas. Os gestores salientaram que estão buscando meios de contribuir mais incisivamente com a proposta, os professores estão acreditando nela e lutando pela sua real concretização nas escolas em que atuam e os alunos vêem nela uma oportunidade de aprender mais. (DD1J, 20/06/06)</p>	3	2
Encantamento/d ecepção com a realidade encontrada	<p>J: [...] Agora uma coisa que eu não sabia e fiquei surpresa e contente porque eu não esperava que fosse assim e gostei. Na Áurea Perpétua Gomes, eu até hoje não tinha conhecimento. Eles vão no ensino regular de manhã e à tarde eles ficam no período integral, no período oposto. Fazem separado, como no caso que eu trabalho. Ali de manhã eles vão no Machado e a tarde ficam comigo, só que é tudo dentro da mesma escola, e eu achava que isso era integral. Aí, eu fui para o Arno Zadrozny e para a Júlia Lopes, sabe como que é lá: meu, adorei!! Gostei mais ainda da proposta do que eu já gostava, cheguei lá no Arno Zadrozny conversando com ele só que eu não entendia o que ele colocava. Ai eu coloquei o que eu sabia sobre a Educação Integral e ele colocou como era com eles lá. Tipo assim, as duas primeiras aulas são português, na sala regular com a professora de 1ª série, por exemplo. Depois eles têm uma aula de artes Cênicas, ai eles têm uma aula de turismo eles tem uma aula ou duas dentro da grade regular e daí eles já vão lá e fazem uma que vale a grade do Período Integral. Ai eles voltam para ter matemática com a professora no horário regular. Achei super bacana, eles passam o dia inteiro fazendo horário regular e integral eu achei legal o que ele colocou e eu também via isso. Porque as crianças aonde eu tive contato, de manhã na escola, é sério, têm que estudar, agora a tarde onde eu fico no Período Integral não preciso levar tão a sério. E ali, do jeito que ele colocou, é ótimo porque a criança leva o estudo a sério o dia inteiro, ela aprende o dia inteiro. É cobrado tanto no período integral quanto no regular. O integral não é só para ela passar o dia lá, ter onde ficar. [...] Isso é, eu não tinha conhecimento disto daqui, eu achei maravilhoso. O que eu tive lendo que as crianças ficam lá na Coréia, as americanas, como aquela que saiu na Veja oito horas por dia estudando, eles passam mesmo estudando oito horas, eles não estudam quatro séries fragmentadas, quatro que é mais layt, e aqui não é tudo misturado. Eles usam, se o professor trabalha matemática isso vai para as aulas de jogos, me impressionei. (FJ4, 16/03/06)</p>	4	5

	E na Júlia pelo que eu vi também, é a experiência de mais tempo. Ela parece ser um exemplo de escola de período integral. Achei maravilhoso o jeito que ela colocou como eles fazem, também não entrei para ver a escola, só estive na direção, e é isso que eu coletei. (FJ4, 16/03/06)	2	2
	R: Escuta como é que foi a questão das escolas te aceitarem para fazer as observações? Sem problemas? J: A Júlia não quis. Daí eu liguei pra ela, conversei e ela concordou em eu ir lá amanhã de manhã observar. E na Áurea se eu aparecer lá de novo a mulher acho que me esgana. R: Por quê? J: Porque aquela mulher eu acho que tem que se internar, porque ela está estressada. Liguei pra ela, ela me "meteu os cachorros", disse que era pra levar a carta, o que queria fazer lá, e eu já tinha feito entrevista com ela, deixei tudo explicado lá. E ela disse: ahhh, eu estou te confundindo com outra pessoa. Eu fui lá e pedi de novo o PPP pra ela, que ela não queria me dar, aí ela disse que não ia dar o PPP porque estava todo antigo e ela disse pra eu ver contigo as partes que é preciso tirar do PPP e daí ela vai lá e tira aquelas partes, porque o PPP todo ela não quer dar. Falou até que era pra eu pagar as cópias do PPP pra ver se eu ia desistir de pedir, e disse, ahh vê com a tua professora. (FJ4, 23/03/06)	2	2
	J: No dia eu até pensei que você tinha ficado chateada... R: Não. J: Porque eu não queria mais fazer observação, mas hoje eu vejo como foi rico e como foi bom pra mim sabe. (FJ5, 03/04/06)	4	5
Postura ética frente aos dados	J: [...] A FURB divulgou uma pesquisa né, porque o governo implantou a proposta, de que está faltando estrutura né, aí a Escola da Áurea, a Júlia Lopes, a Max Tavares ficaram muito chateadas com essa publicação porque foram estagiários que entraram lá, coletaram os dados e elas não gostaram que o nome das escolas foi citado, que saiu uma visão ruim para as escolas. Eu vou ler isso daqui, e o que eu poder estar acrescentando na análise sobre a questão de estrutura, mas eu não vou citar o nome da escola. (FJ5, 03/04/06)	3	4
	J: Para a preservação e a identidade dessas escolas, passamos a denominá-las como escola 1, escola 2 e escola 3. (DVD1J, 20/06/06)	2	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 17: Coleta de dados da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões-chave	Idéias centrais	NLR	TR
Ansiedade para o início da coleta	S: É isso, a nossa pesquisa mesmo de estar indo a campo pesquisar eu acho que, num mês a gente faz isso né. R: Sim. Se vocês se dedicarem bastante dá pra fazer. Coletar os dados tu dizes? S: É sair a campo mesmo fazer a pesquisa. Não vejo a hora de fazer isso. (FGS2, 20/03/07)	2	3
	Hoje fomos a campo fazer as entrevistas de nossa pesquisa. Estávamos bastante ansiosas pela forma de como seríamos recebidas nas escolas, já que quando ligamos para marcar o dia da entrevista não fomos muito bem atendidas por uma instituição. Finalmente chegou a hora de pesquisar e fomos bem atendidas por todas as escolas. (PS, 27/04/06)	2	2

Desvelamento da realidade	R: Quantas instituições são? G: Cinco instituições. S: Lar Betânia, São Roque, Amiguinho Feliz, Aban e o Centro Espírita a gente não vai. Vai pegar só alguns e depois a gente coloca na metodologia. Até o centro espírita foi o que a gente conseguiu pegar o PPP. (FGS2, 04/04/06)	2	4
	Algumas crianças se intimidaram no início, mas a maioria respondeu de forma dinâmica. Foi uma experiência. [...] Ficamos felizes por ter uma boa participação das crianças que estavam motivadas a responderem o nosso questionário. (PS, 27/04/06).	2	2
	No início da coleta de dados foi um pouco complicado agendar os horários com as instituições, por isso começamos um pouco tarde. Fomos muito bem recebidas por todos os responsáveis e professores das instituições. (PG, 28/05/06)	2	2
Encantamento/descepção com a realidade	S: Então a gente encontrou um pouco de rejeição quanto a pegar os PPPs das instituições. R: É? S: Parece que eles têm medo assim, que gente vai estar fiscalizando alguma coisa, sei lá. Então a gente vai começar a ir pessoalmente né, nessas instituições pra conversar, explicar certinho. Eu liguei por telefone, talvez indo pessoalmente fica melhor né. (FGS2, 20/03/07)	2	4
	E uma que foi uma situação bem desagradável foi a da Abam. Nunca imaginei que eu seria tão mal atendida para fazer o questionário lá, eu insisti, insisti, até que ela pensou, pensou, pensou no telefone, estava muda até que ela pegou e soltou e disse olha: as pessoas vêm aqui usam o nosso espaço tiram o nosso tempo, bem assim ela falou, tiram o nosso tempo e depois a gente não tem nenhum retorno. Eu até achei legal a idéia dela, tanto que eu liguei para a São Roque, olha a gente vai estar dando um retorno, a mesma análise que a gente estiver colocando no nosso TCC, a gente pode enviar para vocês. Ela disse, é talvez seja bom, talvez contribua para a gente estar re-elaborando o nosso PPP. Isso vai estar contribuindo pra gente. Meu, aí ela agradeceu um monte quando eu falei que a gente ia mandar a análise para ela. Agora a outra da Abam, meu Deus. A ta bom, com a condição de que tu mandas um retorno para a gente. (FGS2, 04/04/06)	5	2
	S: Foi bem legal nosso contato com a maioria dos coordenadores. Mas, com um foi bem chato, nos atendeu tão mal... Chegando lá, a maioria nos recebeu tão bem, mas tão bem!! (FGS3, 08/05/06)	2	2
Postura ética frente aos dados	S: Apresentar o resultado da pesquisa a escola é um ato de respeito né. R: Claro, exatamente. S: Assim, agora que tu estavas falando e eu estava pensando: talvez isso é uma troca de idéias que a gente pode estar tendo no dia do encontro do grande grupo. Porque é uma coisa que a gente realmente não pensa. R: Sim. S: Pede o espaço, vai lá faz a pesquisa e está ali preocupada com a apresentação do TCC, com a análise e tal, e nem se toca disso, e olha como é importante. Porque a gente vai estar abrindo o caminho para as outras meninas que vão estar pesquisando... G: É, mas é o que aconteceu muito nos estágios também né. Por isso é que muitas escolas não aceitam estagiárias. (FGS2, 04/04/06)	4	5
	A professora também nos alertou sobre o respeito que devemos ter com as instituições e escolas que servirão de campo de pesquisa, e principalmente sobre a importância de dar um retorno da pesquisa às instituições que abriram as portas para que pudéssemos realizar nosso trabalho de pesquisa. (PG3, 04/05/06)	2	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 18: Coleta de dados da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Ansiedade para o início da coleta	D: Dá uma vontade de começar a fazer... R: Ótimo, é isso mesmo. (FDJ1, 12/12/05)	2	3
	Chegando lá nos encaminhamos a recepção onde fomos atendidas bem e ficamos aguardando a pessoa nos atender. Já sabíamos que seria um homem, acho que por isso estava tão nervosa. (PJ3, 20/04/06)	2	2
	Chegamos na empresa meia hora antes do combinado. Meu primo já havia dito que deveríamos nos identificar ao guarda na portaria e ele nos indicaria onde fica os Recursos Humanos. Já no RH nos identificamos e aguardamos para o início da entrevista. Eu estava gelada, tremendo de frio, na verdade era nervosismo. Enquanto aguardávamos, eu e Daniela ficamos ensaiando como seria a entrevista. (PJ3, 19/04/06)	2	2
Desvelamento da realidade	J: Acredito que as empresas maiores devem ter, as menores não devem ter. R: É talvez das maiores... por que aí tem médias, grandes e pequenas empresas né. Talvez nosso critério de escolha seja a grande empresa e daí selecionar a classificada como grande empresa. J: Porque se na grande empresa não tiver, nas menores, na média... D: É, mas, às vezes... R: Não sei, olha que às vezes... J: É, a gente se engana né... a pesquisa está aí pra isso. R: Exatamente. J: Até pra ver porque na pequena não tem, na média não tem ou às vezes na pequena tem... tudo é questão de saber. Já dá vontade de ir lá coletar esses dados. D: É verdade. (FDJ1, 23/02/06)	2	3
	A pessoa a ser entrevistada era uma mulher. Quando ela chegou, nos recepcionou até uma sala típica de reuniões, uma mesa com várias cadeiras, um ambiente confortável Eu comecei explicando quem éramos, o que estávamos fazendo ali, quais eram nossos objetivos e em seguida começamos a gravar a entrevista. Já na primeira pergunta ficamos sabendo que não tinha pedagogo atuando e então questionamos os motivos da não contratação. Enfim, as questões que já haviam sido preestabelecidas. A mulher era uma psicóloga, falava pausadamente e passava a impressão que conhecia o assunto do qual estávamos falando. (PJ3, 19/04/06)	2	2
	A empresa tem um pedagogo que segundo ele atua na área técnica e não na área de RH. Continuamos a entrevista e perguntei se poderíamos entrevistar esse pedagogo. Ele me respondeu que deveríamos agendar até pela questão do horário de trabalho do pedagogo. (PJ3, 20/04/06)	1	2
	Para nós que moramos no bairro Itoupava Central, esta empresa fica do outro lado da cidade, num lugar que eu particularmente nunca tinha ido antes. Chegamos por meio de informações de pessoas que são do local, na portaria dos funcionários. O guarda orientou que andássemos uns 10 minutos até a outra portaria onde fica a recepção. Quase chegamos atrasadas. (PJ3, 26/04/06)	1	2
	Após um tempo aguardando fomos recepcionadas para uma sala de reuniões, com uma mesa grande e várias cadeiras, um ambiente meio escuro e frio no sentido de falta de calor humano. Comecei a quebrar o gelo contando quem éramos, o que pretendíamos com essa entrevista, quais nossos objetivos. Então a mulher pareceu demonstrar pouco mais interesse em ajudar. (PJ3, 26/04/06)	2	2

	Nesta empresa eu já havia passado antes algumas vezes. Para chegar lá nos informamos sobre o horário de ônibus e a linha que passava em frente à empresa. Chegando lá nos deparamos com o estacionamento e um portão com interfone. Sem nos identificar conseguimos entrar e fomos pedir informações de onde ficava a recepção no refeitório. Enfim, passamos a conhecer a empresa pelos fundos. (PJ3, 27/04/06)	2	2
	A entrevista na empresa F ocorreu de maneira tranqüila. Fomos atendidas por uma mulher bem simpática no horário marcado. Por se tratar da última entrevista percebi que nós estávamos mais seguras e tranqüilas. (PD4, 04/05/06)	2	2
	J: Professora, ontem de manhã, a gente foi com o gravador na Cremer fazer a última entrevista e aí a gente quer começar a escrever pra professora continuar nossa orientação. R: E aí como é que foi nas empresas conta um pouco esse processo, foram bem recebidas... D: A gente ficou bem contente... Porque a gente encontrou duas pedagogas. (FDJ2, 04/05/06)	2	2
	J: É foi válido. Foi às últimas empresas que a gente foi e encontramos. As 3 primeiras a gente chegou lá e colocaram que iriam estar vendo durante o ano, que é interessante o pedagogo dentro da empresa e tal. D: Cursos multidisciplinares... J: O pedagogo pode atuar na área de treinamento, é isso, na área de desenvolvimento da empresa... D: Projetos... J: Que faltaria um curso específico que possa, que poderia... Nós ouvimos muito assim oh: O psicólogo ele se forma e diante da formação dele ele... me ajuda Daniela. Como ele pode atuar na escola, no consultório e na empresa. Ele tem esses três caminhos. Então eles colocaram porque a pedagogia também não pode ter esses dois ramos entre escola e espaços múltiplos. Foi isso que a gente ouviu. D: É e assim: Eles até abriram vagas só que... J: Falta de procura dos pedagogos. (FDJ2, 04/05/06)	2	2
	D: Após a coleta de dados, junto ao responsável do setor de recursos humanos das seis maiores empresas têxteis de Blumenau, verificamos a existência de duas pedagogas atuando nas empresas D e E. Nas demais empresas não há pedagogos atuando atualmente, mas segundo os entrevistados, há espaço de trabalho pra esse profissional. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2
Encantamento/d ecepção com a realidade	Até chegar na recepção, passamos por uma estreita ponte. Fiquei encantada com a vista que encontramos. Um rio com muitas pedras, que faziam o barulho de cachoeira, muitas árvores, um cenário agradabilíssimo. Na recepção, a secretária, muito prestativa nos atendeu pediu que aguardássemos um instante. (PJ3, 27/04/06)	2	2
	Desta vez não havíamos marcado horário de atendimento fixo por sugestão da própria pessoa entrevistada, o que resultou em apenas 3 horas de espera. Parte do atraso justificou-se pelo acidente de uma funcionária o que fez com que a pessoa na qual entrevistaríamos se envolvesse, pois faz parte da CIPA. Sendo assim, quando estávamos decididas a ir embora e retornar outro dia, fomos atendidas. Entretanto, a demora valeu a pena. Fomos bem recebidas e para nossa surpresa encontramos mais uma pedagoga. (PD4, 28/04/06)	2	2

	<p>J: Quase chegamos atrasadas e em outra ficamos sentadas esperando umas três horas até começar a entrevista. D: Esperamos três horas. R: Três horas na empresa? D e J: Três horas lá sentadas esperando. R: Vocês levaram a carta de apresentação tudo certinho... D: Sim. Agora três horas professora? J: Nós fomos super bem atendidas. Teve uma empresa só que a gente sentiu um pouquinho, não foi resistência, a gente teve que né... No portfólio eu coloquei: a secretária parece que não estava muito contente com a profissão dela, ela assim: A mulher que atendeu quando a Dani chegou... D: A gente não tem pedagogo. J: A gente chegou e ela já disse: a gente não tem pedagogo, bem assim sabe. R: E vocês não ligaram antes? J: Ligamos... D: Foi pelo telefone que ela falou. Ela já não queria sabe, já queria cortar por aí. Mesmo assim, se não tem pedagogo nós gostaríamos de conversar. Daí ela assim: Ta vou ver se posso ajudar vocês. Pra quando ela assim, bem assim. J: E também pelas respostas dela deu pra ver que ficou um pouco no ar assim sabe. D: Ficou aquela coisa meio assim sabe... J: Ela não queria admitir que o pedagogo tem espaço na empresa... D: Falou do psicólogo. J: É mais voltado para o psicólogo, deu pra ver que ela prioriza o psicólogo. (FDJ2, 04/05/06)</p>	2	2
Postura ética frente aos dados	A orientadora também nos solicitou que terminássemos de fazer as transcrições das entrevistas e que ao final as mesmas deverão ser anexadas no relatório, sem a identificação dos sujeitos entrevistados. (PD4, 04/05/06)	1	2
	J: Não serão citados os nomes das empresas, na análise dos dados, para manter a integridade das informações. (DVDDJ, 26/06/06)	3	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 19: Coleta de dados da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	MR
Ansiedade para o início da coleta	Estabelecidas as perguntas, relacionamos os nomes dos professores por semestre e fizemos o sorteio de três por semestre com a supervisão de nossa orientadora. Listamos então os professores sorteados, dividimos entre nós alunas e já iniciamos os agendamentos com os respectivos professores. Estávamos ansiosas para esse contato (PA, 10/04/06)	2	4
Desvelamento da realidade	Iniciamos a coleta de dados agendando horários para realizar as entrevistas com os professores do curso de Pedagogia da FURB. Tivemos uma ótima experiência em marcar os horários. Os professores foram receptivos aceitando realizar a entrevista, porém encontramos dificuldades em encontrar os professores no Centro de Ciências da Educação, tendo que procurá-los em sala de aula ou em outros centros. Diante das entrevistas realizadas a maioria dos professores demonstrou interesse em participar, porém alguns professores demonstraram indisponibilidade devido a carga horária, tendo que realizar entrevistas em outros turnos e alguns mostraram insegurança, questionando: quais são as perguntas? Do que se trata? É o que eu penso... Acredito que seja isso!! Antes de realizar e só no momento da entrevista explicamos a temática da pesquisa. (PD, 10/04/06)	2	2

	<p>D; mas, eles são espertos, o professor assim você... eu expliquei que nós iríamos realizar tal pesquisa e ele assim você não tem as três perguntas pra eu dar uma olhadinha...(risos), não senhor, não tenho comigo não...</p> <p>A: professora, eu vou ser bem sincera, alguns eu ficava até com pena, eu dava as perguntas pra dar uma olhada... o senhor não, o senhor quer, quais são as perguntas? Eu disse não tudo bem se o senhor quiser dar uma pensadinha sobre o tema, mas aqueles minutos só...</p> <p>D: não, mas na hora da entrevista a gente dá as questões pra eles lerem, quando a gente fala e eles...</p> <p>A: porque mesmo a gente falando eles lêem...</p> <p>D: então é a hora deles pensam um pouquinho né?</p> <p>A: mas, achei bem interessante a colocação do professor assim, você não tem como me arrumar as três perguntas pra próxima vez.... não senhor, a gente precisa da essência, nada de mostrar as perguntas antes... (FAD3, 20/04/06)</p>	2	2
	<p>A: até uma coisa bem interessante... tu vais, eu vou até pegar, tu vais perceber a do Sidirley que de repente não deu certo porque o gravador pifou e eu cheguei pra ele e Sidirley não deu certo né, poderíamos gravar de novo? Não tudo bem, na hora ele quis fazer, tudo bem, só que a transcrição dele deu seis páginas...</p> <p>A: Sidirley é fogo!</p> <p>D: quer dizer, ele veio preparado, ele já sabia o que era, ele foi pra casa, ele repensou sobre a nossa entrevista, que não deu certo, ele voltou pra fazer ela muito mais preparado bem elaborado...</p> <p>D: meu Deus eu não parava de escrever, eu disse Meu Deus eu pego esse professor. Ele usou exemplos diferentes, mas ele focou ainda na questão da internet que era...mas ele assim... na primeira ele se penalizou muito, ele botou um problema, na segunda ele já veio com uma solução, bem engraçado, tanto que depois eu dava risada, quer dizer, ele... a gente percebeu, eu percebi nitidamente que ele elaborou um conceito, que ele me falou e que ele trouxe ele já elaborado... (FAD3, 20/04/06)</p>	3	2
	<p>A: agora outra coisa também bem o oposto do que a Dani falou foi com o professor Gilson, que de repente... um professor que eu achei que fosse dar um leque de reflexão... Na pergunta se ele é um professor reflexivo ele disse que não, eu não sou... Eu na hora... no entanto que até na fita eu, então, engasguei, mas professor, o senhor não se considera? Nem na sua prática o senhor não se utiliza... eu refiz a terceira, porque na segunda ele já respondeu um pouca a terceira negando, não, eu não sou e por isso, isso e aquilo... E daí depois, eu tenho que dar uma olhada, mas ele falou que é muito... em outras palavras claro, ele falou que é muito longe... é muito... é tipo, é uma prática muito longe de se alcançar, é muito difícil de se fazer isso, é muito complexo de se fazer todo dia...</p> <p>A: é todos eles falaram, olha a gente não pode dizer que é cem por cento, nenhum ser humano...</p> <p>R: vocês têm que analisar a própria autocrítica desse professor, talvez não como algo negativo...</p> <p>D: e eu olhei assim... nossa, ele não se considera e ele é, quer dizer a nossa visão dele é que ele era... e de repente ele negou.. eu na hora...</p> <p>A: eu parei...</p> <p>R: então tem que cruzar com o que ele respondeu na primeira questão, o que é professor reflexivo, o que, que é refletividade pra ele.</p> <p>A: não, ele colocou, ele colocou essa questão quão distante que é esse pensamento, ele colocou isso e foi bem rápido...</p> <p>D: porque assim ó professora, ele faz assim os nossos miolinhos ferver mesmo, é bem do tipo dele assim...</p> <p>A: eu desabei assim, eu tinha uma visão dele e de repente ele não, eu não me considero, porque isso é muito, é muito... (FAD3, 20/04/06)</p>	3	5

	<p>D: é impressionante como o , por exemplo o Sidirley falou que é uma utopia, é uma utopia...</p> <p>A: eu, meu Deus!</p> <p>D: a gente vai re-elaborando o conceito que a gente estudou, teórico, e que de repente a gente diz meu Deus mas é verdade, pode ser também né a gente vai vendo os outros lados...</p> <p>(FAD3, 20/04/06)</p>	4	5
	<p>D: e outra coisa assim, que eu também tive bastante dificuldade foi conseguir marcar horário com os professores, como eles não tem disponibilidade de horário pra marcar entrevista é uma complicação nunca têm...</p> <p>A: é verdade</p> <p>D: é difícil. (FAD3, 20/04/06)</p>	2	2
	<p>D: não, e você se diverte com esses professores né, eu esperando a Juliane da aula de ginástica e suando lá, ela não conseguia nem respirar né, eu disse não professora pode respirar, toma uma aguinha, depois eu entrevisto, ela não o que... daí eu expliquei toda a situação, ela disse engraçado se fosse pra ganhar um carro não vinha, agora pra fazer entrevista vem todo mundo...</p> <p>A: todo mundo falou a mesma coisa...</p> <p>D: eu caí na gargalhada (...)</p> <p>A: todo mundo falou a mesma coisa, se fosse pra ganhar um carro a gente não ganhava...</p> <p>D: não, mas para isso você foi sorteado. (FAD3, 20/10/06)</p>	2	2
	<p>D: sorteamos três professores de cada semestre. A gente falou: foi sorteio, aí esse professor Leonardo também, a gente queria se encontrar né, eram sete horas eu sentada na cadeirinha, não sabia, não conhecia, só falei pro moço lá do centro, por favor quando chegar o professor Leonardo me avisa quem é, daí ele assim ó, e eu fiquei até às oito e meia lá sentada (...) oi professor, tudo bom?, Ele foi indo e foi indo e ele marcou assim óh, pode ser aqui nesse lugar, nesse mesmo horário na próxima quarta-feira? Daí ficou marcado pra próxima quarta, mas a gente se diverte um monte assim né. (FAD3, 20/04/06)</p>	2	2
	<p>D: normalmente são aqueles que não fazem parte do curso de pedagogia.</p> <p>A: Eles não têm um embasamento bom ainda e né, uma fala aprimorada do assunto, eles né, teve uma professora que ela ficou com muito medo de responder e ela, ela foi, a gente falou o tema e ela precisou agendar e quando ela veio pra entrevista ela veio com anotações, que ela pensou sobre e pensou o que ela poderia comentar.</p> <p>R: mas, tu já deste as perguntas pra ela?</p> <p>A: não.</p> <p>D: só o tema.</p> <p>A: só o tema, e ela trouxe anotações e ela precisou, ela pediu que eu não gravasse, ela precisou falar antes e daí.. Mas, eu não me posicionei de forma alguma, claro que eu não ia e daí eu falei e agora vai ser um problema porque tu vais ter que repetir o que tu falaste e daí ela repetiu então, de uma outra forma, mas ela precisou de todo esse processo, pra conseguir...</p> <p>R: insegurança.</p> <p>A: pra conseguir se segurar e conseguir falar, tem isso também. (FAD3, 20/04/06)</p>	2	2

Encantamento/d ecepção com a realidade	<p>A: no entanto agora as entrevistas estão saindo super tranquilas e até a gente troca muito com os professores. Isso ta sendo bem interessante, tanto que esse professor Márcio, ele já anotou o nosso nome e os dias que a gente possivelmente vai apresentar, entre vinte e seis e trinta, porque ele quer ir ver, porque não sei o quê. Eu disse: legal, pode ir, não tem problema. Se o senhor quiser eu aviso o senhor né, vou lembrar</p> <p>D: assim estão com um olhar de curiosidade, interesse. Que interessante eles assim, “que interessante, que pesquisa interessante, quem é a tua orientadora?”</p> <p>A: alguns fazem comentários do tipo, comentam que a gente percebe que eles querem que a gente diga assim, tu não lembras como é que eu era quando trabalhava? Isso também é gostoso, assim, essa troca....</p> <p>D: que a gente sabe conhece os professores né.</p> <p>A: só que essa troca assim, tipo alguns a gente não conhece mas...</p> <p>R: e quando eu lembro que vocês tinham medo, lembra de chegar e entrevistar o professor de vocês...</p> <p>A: é e agora...</p> <p>R: isso de um certo lado é bom até, pra análise de vocês, tipo assim a receptividade que tão tendo dos professores...</p> <p>A: que a gente achava que não ia dar (20/04/06)</p>	2	2
	<p>D: e a Sônia eu também achei interessante, que a Sônia ela é professora de prática né e ela tem bastante conhecimento também sobre Schön. Ela sabe bastante dele, então ela falava tudo assim, que a nossa pesquisa...sei lá ela falou tudo...A questão da reflexão na ação, reflexão sobre a ação, eu falei “poxa” professora que sem graça. Ela disse: eu tenho até um texto falando sobre isso, daí eu fiquei de pegar com ela semana que vem na quinta-feira, mas eu achei muito interessante a colocação dela assim, eu falei “poxa” professora muito obrigada contribuiu bastante com a pesquisa, porque tava bem dentro daquilo mesmo que a gente vai ter que tabular né, bem legal. (FAD3, 20/04/06)</p>	2	2
Postura ética frente aos dados	<p>D: e o pior é quando você explica tudo, fala o tema e depois chega no final da entrevista, eles assim, escuta o que, que vai acontecer agora com isso? Onde é que vocês vão, qual é o objetivo dessa pesquisa? Desconfiança assim...</p> <p>R: claro.</p> <p>A: insegurança né.</p> <p>D: qual é o objetivo o que, que vocês querem com isso, o que vocês tão analisando através dessas perguntas...</p> <p>A: de ter que prometer que o nome não vai aparecer né.</p> <p>D: eu coloco que nós estamos realizando uma pesquisa pra saber como os professores do curso de pedagogia pensam acerca da refletividade e como vêm esse processo né.</p> <p>Temos que ter cuidado com essas respostas. (FAD3, 20/04/06)</p>	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE E: QUADROS REFERENTES À ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

QUADRO 20: Análise de dados da pesquisa da acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica	Só tenho a dizer que espero conseguir fazer essa parte, pois estou muito preocupada. Chegou a parte do trabalho que mais tenho medo, a análise. (PJ, 23/03/06)	4	3
	No encontro de hoje com minha orientadora já levei a descrição e análise dos dados referente à visão dos gestores das 3 escolas. Como nunca havia feito algo neste sentido não sabia se estava certo ou errado. Foi um pouco difícil fazer, pois, minha orientadora em suas colocações falava que esta era à parte mais "gostosa" do trabalho e eu não estou achando não. Em uma coisa tenho que concordar com ela. É nessa hora que vou ver o que realmente é esta proposta, o que realmente ela acrescenta, se ela faz uma relação com que já me aprofundi até aqui. (PJ, 28/03/06)	4	5
	Retornei a me encontrar com a professora Rita para receber sua resposta sobre a análise dos dados acerca da visão dos gestores. Espantei-me ao olhar para a folha em que se encontravam minhas produções. Quanta coisa para ser arrumada... Anotei as orientações da professora e fizemos o encaminhamento para dar início as próximas análises, dos professores e alunos. (PJ, 10/04/06)	2	2
	Realmente é uma parte gostosa do trabalho, mas, não me sinto segura na hora de fazer as análises das questões, não sei explicar o que está faltando, às vezes parece que não consigo responder a minha questão problema, não sei, parece que só vejo pontos positivos nesta proposta, sendo que o que precisa ser melhorado irá fazer com que ela fique melhor ainda. Estou confusa... parece que quero achar coisas negativas muito fortes e não consigo. (PJ, 10/04/06)	4	5
	J: No dia que eu peguei a tua folha aqui das análises fiquei apavorada. Depois em casa fui lendo e vi que não estava tão riscado assim, não tinha muitas coisas erradas. Eu arrumei em cima do que você pediu, peguei o livro dos temas transversais e não consegui me achar lá dentro, sobre aquilo que tu pediste e não coloquei nada, vamos ver o que vai acontecer agora.	2	2
	Após as dúvidas, a professora Rita me entregou as análises que ela deu uma olhada. Fiquei aliviada ao ouvi-la dizer que gostou das produções. Na análise feita sobre os professores ela pontuou alguns itens que uma professora colocou em sua entrevista que eu achei bárbaro lá quando a estava entrevistando e a professora Rita também me falou isto neste encontro de hoje. Ela disse que o que esta professora coloca é "muito rico", realmente maravilhoso. Aí vou eu me questionar de novo: Poxa! Eu também percebi isto, mas, não soube esclarecer isto para com minha orientadora lá no início quando eu ainda estava coletando as entrevistas. Neste momento não consegui perceber este algo a mais, sei lá às vezes parece que guardo para mim estas colocações achando que não terão utilidades. Estou confusa e com medo de que esta minha atitude possa me prejudicar na hora da apresentação do meu trabalho. (PJ, 08/05/06)	4	5
	J: Ai eu refiz isso, a análise das observações, não ficou muito bom, eu acho que não.	4	5
	R: [...] Tem tanta coisa interessante que dá para analisar. J: Mas, as idéias não vêm na hora. (FJ6, 18/05/06)	4	5
	Está sendo um grande crescimento fazer as análises do meu trabalho, pois ali posso ver o que realmente está acontecendo nas escolas. Verificar os crescimentos e os aspectos que precisam ser melhorados e ampliar minha	5	5

	visão sobre o assunto. (PJ, 25/05/06)		
	Ela ainda fez uma outra ressalva que não considero como negativo. O problema maior é que eu não me coloco como pesquisadora e analisadora do meu tema. Eu acredito tanto nesta proposta, que ela é tão boa, que é viável que não tem porque analisá-la, pois eu só vejo as coisas boas da Escola de Período Integral. E mais. que sou muito defensora desta proposta, o que é uma grande verdade. Vamos fazer a seguinte ligação para se ter uma compreensão melhor da minha idéia. Quando se gosta de uma pessoa não se percebe os seus defeitos somente as coisas que agradam você, que te deixam feliz. Assim sou eu com a Escola de Período Integral. Sei que esta proposta é muito viável para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças. Também tenho plena consciência que para se fazer à implantação desta proposta é preciso oferecer aos professores uma qualificação específica, infra-estrutura adequada para poder acolher as crianças o dia todo na escola além de uma proposta pedagógica de qualidade. A escola de período integral deve ser pensada para que se consiga a formação integral do aluno, ou seja, uma formação e aprendizado global do educando. Se estes itens forem alcançados aí sim, poderemos dizer que esta proposta é viável, mas enquanto isso eu vou acreditando que poderemos dar um passo a mais na melhoria da educação em nosso país com a concretização desta proposta [...] (PJ, 25/05/06)	4	5
Cruzamento entre dados/teoria/posicionamento pessoal	Hoje novamente levei para a professora o que havia feito sobre as análises e ela me entregou o que já havia corrigido. Ela solicitou algumas reformulações destacando que faltou fundamentar a análise dos alunos. Em casa passei a ler novamente o que tinha feito e pude perceber a importância da fundamentação teórica. Passei a relacionar com a teoria de Vygotsky e a sua contribuição para o aprendizado e desenvolvimento da criança. No final, na minha opinião, ficou um texto muito bom e pude compreender o quanto isto enriquece qualquer análise. (PJ, 18/05/06)	3	5
	J: Eu trouxe daí a análise que eu fiz, terminei né, fiz desse jeito. Aqui terminou com uma citação, mas se precisar eu acrescento mais. E eu coloquei alguma coisa de Vygotsky que uma professora colocou sobre o sociointeracionismo, mas eu peguei lá da frente onde eu fiz o Vygotsky, eu li lá um pedaço eu acrescentei aqui, mas com minhas palavras assim. (FJ7, 25/05/06)	3	2
	R: [...] As disciplinas que compõe a grade curricular e a proposta estão realmente alicerçadas na proposta curricular de Santa Catarina. Por que tu dizes isso? J: Porque eles dizem que se apóiam na proposta curricular de Santa Catarina. Aí eu fui ver se as disciplinas que têm lá na matriz deles se realmente constam na proposta, em cima da proposta. Aí eu fui comparar e coloquei que realmente é em cima da proposta. R: Então explica melhor. (FJ7, 25/05/06)	2	2
Necessidade de categorizar os dados	Para o encontro de hoje fui com algumas dúvidas referentes como estar começando a fazer a análise dos dados. São tantos dados. Como contemplá-los todos na análise. Segundo minha orientadora, primeiramente irei analisar as três primeiras questões dos três gestores de cada escola, ver o que mais está presente nas respostas e categorizá-las e assim sucessivamente. Terei que estar fazendo isto com todos os dados coletados. (PJ, 23/03/06)	2	3
	J: Isso já vai me ajudar bastante. Que análise eu tenho que fazer das observações, eu vou usar elas pra estar juntando aqui nos dados da entrevista? Ou eu vou ler o registro das observações e vou fazer uma análise em cima daquilo. Como eu vou fazer? R: Eis uma questão, o que você acha? J: Ou a gente só as coloca em anexo. Eu gostaria de colocar minha opinião no final da análise da observação como a gente fazia nos estágios. (FJ5, 03/04/06)	3	3

Confirmação de pressupostos	Esta entrevista, concedida pelos gestores, me fez ter o primeiro contato para com a realidade que vou estar investigando. Pude estar vendo que dentro do que eles colocaram em suas entrevistas, meu trabalho está indo no rumo certo. Estou confirmando que não dá para negar o fato de que esta proposta acima de tudo tem que contribuir na melhoria do aprendizado e desenvolvimento das crianças, e que também tem grande importância social, no que se refere à facilidade dos pais. Que apesar de suas implantações, muitas coisas precisam ser feitas e melhoradas, desde a infraestrutura a uma fundamentação realmente de qualidade. (PJ, 23/03/06)	3	2
	Me interessou tanto fazer a análise dos professores, podendo constatar melhor o que eles acham desta proposta, suas indignações, desafios, seus fundamentos, métodos de trabalho, pois, são eles que fazem acontecer esta proposta no seu dia a dia. São eles que conseguem perceber melhor as vantagens e desvantagens desta proposta para melhoria do aprendizado e desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes. Fiquei muito feliz ao encontrar ali pessoas que também vêem esta proposta como eu. Que colocaram as suas realizações, o que sentem diante da mesma, e as coisas que precisam ser melhoradas. Quando comecei a ler me vi voltando lá para as primeiras linhas que escrevi sobre este trabalho que foi no meu memorial, onde via esta proposta da mesma maneira como algumas destas professoras, elas claro, com uma experiência bem mais ampla do que a minha. (FJ6, 04/05/06)	3	5
	J: [...] Fiz dos gestores e fiz dos professores, dos professores eu achei o máximo porque quando eu comecei a ler as respostas de todos eu vi que muitos professores colocaram o que eu coloquei lá no meu memorial. O que eu pensava sobre a proposta, o que eu idealizava, que eu gostava, imaginava, muitos professores colocaram a mesma coisa. Tipo, como eles vêem esta proposta, como querem que ela vá para frente, como ela é importante, eu me vi lá dentro daqueles professores. Eu dei mais atenção para eles porque tudo que eles falavam para mim era um espelho, porque são eles que fazem esta proposta, são eles que estão lá todo o dia eles e as crianças, não é os diretores. Adorei a análise dos professores. Meu Deus, vi professores que amam esta proposta acima de tudo e professores que odeiam, detestam que vêem fundamento nesta proposta que não gostam dela. (FJ6, 04/05/06)	3	2
Importância da presença dos dados na análise	R: Está toda aqui a análise? J: Sim, porque é pouco? R: Não, porque eu vejo que tu trazes só uma fala de um diretor em cada questão. J: Não sei, foi igual aquele esquema que a gente montou de pegar a participação, por exemplo, foi um que tu colocaste da parte pedagógica né, outro foi do gestor, do governo e da família. R: Sim tu falas aqui de cada um. J: A primeira foi da infra-estrutura da escola. Daí eu fiz das 3 escolas em cima da fundamentação pedagógica. Ai passei para o governo referente às 3 escolas. R: Mas aí não trouxesse falas deles. J: Trouxe, tem falas menores entre aspas. R: È, mas tem que trazer mais. (PJ, 25/05/06)	2	2
Importância de dados quantitativos na análise	J: O que eu tenho que fazer por enquanto é 20 alunos freqüentam há 2 anos e depois a gente monta. R: Sim. A maioria disse que gosta, ou teve alunos que disseram que não gostam. J: A maioria gosta. Teve uns 7 ou 8 que não gostam no total. R: Isso daqui também pode trazer dados quantitativos, quantos gostam e não gostam. E aí motivos do gostar e não gostar da escola de tempo integral, tá. J: Pode ser em pizza né?	1	3

	J: [...] fiz os gráficos. Só que não dava certo com pizza, não ficou legal, para a visualização, fiz em colunas. (FJ6, 08/05/06)	2	2
Postura crítica frente aos dados	Mas, fui para casa pensando em uma coisa que minha orientadora levantou sobre o que aquela professora colocou em sua entrevista. Ela diz que: "A escola de tempo integral não deve proporcionar ao aluno somente a oportunidade de freqüentar a escola em tempo integral, mas sim, a oportunidade de ampliar seu aprendizado de maneira integral. E isto deveria ser oferecido para todas as crianças e não somente para alguns". (Professora da escola 1, entrevistada no dia 30/3/2006). Bom, saí do encontro pensando o que ela realmente quis dizer com isso. Depois de muito pensar, pude entender que a escola de tempo integral não deve somente ocupar os alunos em tempo integral no que se refere ao melhoramento de seu aprendizado, ela deve sim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem em todos os aspectos do ser humano. Trabalhar sim o aprendizado, mas, também o afetivo e cognitivo de cada aluno, trabalhar o ser como um todo. Temos que entender que a educação não é só um mero acúmulo de conhecimentos, isolados do contexto isolados do todo e do ser humano em si. (PJ, 08/05/06)	3	5
	J: Ta eu refiz dos gestores e dos professores. Depois que conversei contigo sobre a formação continuada dos professores... Se o professor não tem esta formação ele deve estar buscando-a... R: A escola deve estar promovendo, os encontros, parece que eles tem paradas. J: É. São essas paradas de 20 em 20 dias que eles fazem. Mas, eu acho que eu não coloquei nestas palavras que você falou.	2	2
	J: Eles falam dos projetos intercalados. Aí a escola toda estava trabalhando o projeto da alimentação. Daí a professora de inglês pegou este mesmo projeto e passou a trabalhar as frutas em inglês, a alimentação saudável. (FJ6, 18/05/06)	3	2
	J: É que no Arno além do galpão coberto, quadra de esporte, eles dispõem de uma sala com um palco onde os professores fazem dança, relaxamento, lá eu ainda achei melhor dos 3 sabe. Só que o local onde está construída a própria escola é muito morro, não tem um terreno mais plano. (FJ7, 25/05/06)	2	2
	J: [...] nas observações, percebemos que os alunos e os professores socializam e vivenciam conhecimentos organizados de forma interdisciplinar e um período maior do seu tempo, o que no nosso entendimento faz com que essa proposta contribua significativamente com a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Os aspectos constatados e que merecem um olhar atencioso, dos gestores e dos responsáveis pela implantação dessa proposta em Blumenau, salientamos a necessidade de uma formação continuada específica aos professores e a melhoria da infra-estrutura elementar, para o desenvolvimento das aulas. (FJ7, 25/05/06)	3	2
Resultados encontrados	Constatamos que a proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, ampliando suas possibilidades e consequentemente de desenvolvimento. Destacamos qualitativamente conhecimentos que se voltam a língua estrangeira, à computação, à iniciação científica, artes cênicas, danças e atividades desportivas. Os gestores salientaram que estão buscando meios de contribuir mais incisivamente com a proposta, os professores estão acreditando nela e lutando pela sua real concretização nas escolas em que atuam e os alunos vêem nela uma oportunidade de aprender mais. Destacamos novamente os aspectos que merecem um olhar mais atencioso dos gestores e os responsáveis pela implantação dessa proposta, onde salientamos a necessidade de uma formação continuada específica aos professores e a melhoria da infra-estrutura elementar para um bom desenvolvimento das aulas. (DVDJ, 26/06/06)	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 21: Análise de dados da pesquisa - Acadêmica Gabriela e Solange.

Expressões chave	Idéias Centrais	NLR	MR
Dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica	Estávamos com muitas dúvidas sobre como fazer a análise de dados. (PG, 08/05/06)	1	2
	Já com os dados da pesquisa em mãos, partimos então para a análise dos dados. Essa parte levou-nos a fazer, refazer, pensar e repensar algumas vezes. Foram momentos de tirar o sono. Novamente volto a ressaltar a importância de exigir desde a primeira ou segunda fase da faculdade trabalhos científicos e de pesquisa como o TCC. Toda a nossa angústia e esforço em estar refazendo conforme a professora Rita nos orientava, poderia ter sido intensificado no curso. Não em como fazer uma análise de dados, mas como analisar melhor, ir a fundo nos dados que tínhamos da pesquisa. Mas, foi mais uma experiência, onde aprendemos a cada momento em que sentamos para ler, pensar, analisar os dados que foram frutos da nossa pesquisa de campo. (PS, 20/05/06)	5	5
	S: Então a grande tarefa é ... R: Trazer mais a teoria, fundamentar mais. S: Estávamos com medo que não fosse assim. (FGS4, 25/05/06)	2	3
	Encontramos um pouco de dificuldade também na hora de fazer uma análise de dados. Não sabíamos como escrever e estruturar de forma concreta. Foi um grande avanço para nós que desconhecíamos uma análise dentro da metodologia de um trabalho de conclusão de curso. (PG, 02/07/06)	4	5
Cruzamento entre dados/teoria/posicionamento pessoal	R: Começam a trazer a teoria junto, como vocês faziam nas análises reflexivas da Prática de Ensino, Lembra? Vocês traziam os dados, traziam a experiência e o conhecimento de vocês e cruzavam com a teoria. S: Essa é a parte mais importante da pesquisa, porque é ali que você vai efetivamente comprovar os resultados da pesquisa, tu não podes falseá-los, tu não podes assim ignorá-los... R: Aqui, em vários momentos achei que como é o primeiro exercício de análise de vocês está bom. Já conseguiram fazer a descrição dos dados e sinalizar uma análise. Porém, faltou analisar mais à luz da teoria. Eu até trouxe esse livro que falei para vocês. Esse livro de Psicologia da Educação traz um capítulo que fala só sobre a escola de Vygotsky. É a idéia de aprendizagem e desenvolvimento que vocês precisam fundamentar. S e G: Sim. S: Nós colocamos duas citações de Vygotsky na análise. R: Sim, eu vi, mas aprofundem mais a parte da aprendizagem e desenvolvimento.[...]Esse outro livro vocês têm? S: Temos, temos. (F4GS, 25/05/06)	3	3

	A fala dos professores com relação as atividades desenvolvidas, em nenhum momento mostrou a ausência de relações pessoais com as crianças, assim muito pelo contrário, deixou bem claro que eles partem da necessidade da criança, então sempre dando espaço pra criança expor as idéias, as dúvidas, dão realmente oportunidade né, pra que elas possam trazer suas dúvidas. Ficou claro também a existência da interação entre o aluno e o professor segundo este depoimento “ temos em primeiro lugar a participação delas, elas colocam o que elas sentem, são elas que desenvolvem o meu trabalho, porque é a partir delas que planejo as minhas aulas”. Então Mello a luz da teoria de Vygotsky traz essa participação da criança. “ A participação da criança em nenhum momento desqualifica o trabalho do educador ao contrário, qualifica-o ainda mais, uma vez que esse trabalho compartilhado possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas”. (DVDGS, 26/06/06)	3	2
Necessidade de categorizar os dados	S: É, transcrever a gente precisa transcrever tudo mesmo. Então vamos primeiro transcrever tudo e depois a gente pega as análises dos coordenadores e faz a análise deles primeiro, e só depois dos coordenadores. Amanhã nós vamos entrevistar as últimas crianças que faltam. (FGS3, 08/05/06)	2	3
Confirmação de pressupostos	S: Assim... uma coisa por cima só, que constatamos no dia que fomos entrevistar, nós percebemos que a importância para as crianças é diferente porque uma criança disse assim, oh... Porque minha mãe vai trabalhar tranquila, sabendo onde eu estou. Ela fica tranquila. Não se preocupa. Então deu para perceber que para as crianças, é mais uma questão social, de segurança do que a parte pedagógica. E estou desconfiada de que a nossa conclusão vá nesse sentido. (FGS3, 08/05/06)	3	2
	Então assim, a gente já esperava por essa resposta, porque realmente é um ambiente em que não é pra ser repetitivo né, as atividades e sim de renovação dos métodos e de estar tentando complementar, suprir algumas necessidades da criança que ficou no aprendizado escolar ou outras dúvidas né. (DVDGS, 26/06/06)	2	2
	S: Eu acredito nessa proposta, e aposto nela, acho que é mais um caminho para ajudar essas crianças que precisam. (FGS4, 25/05/06)	3	1
	S: Então a grande tarefa é ... R: Trazer mais a teoria, fundamentar mais. S: Estávamos com medo que não fosse assim. (FGS4, 25/05/06)	2	3
	Encontramos um pouco de dificuldade também na hora de fazer uma análise de dados. Não sabíamos como escrever e estruturar de forma concreta. Foi um grande avanço para nós que desconhecíamos uma análise dentro da metodologia de um trabalho de conclusão de curso. (PG, 02/07/06)	4	5
	Devemos trazer as falas dos professores no meio das análises. (PS, 25/05/06)	1	3
Importância de dados quantitativos na análise	Os dados sobre a formação e tempo de trabalho dos professores podem ser em gráfico de pizza. (PS, 18/05/06)	2	3
	S: Como que a gente faz isso? Peguei até a apostila da professora de estatística do semestre passado, mas não conseguimos colocar. R: Você tem que mudar lá na hora de jogar os números, construir o gráfico. S: Ahh, é lá no excel que tem que mudar. (FGS4, 25/05/06)	2	3
	G: E esses dados aqui a gente vai fazer gráficos e colocar em anexos? É que são muitos dados S: Esse daqui também, a gente só perguntou para saber o nível das crianças, porque no caso têm crianças de 1ª série com 10 anos. Têm duas crianças de 14 anos na 6ª série. Estão bem atrasadas. (FGS4, 25/05/06)	2	3

<p>Postura crítica frente os dados</p>	<p>S: Porque eu acho Rita ó. Na verdade a gente não vai chegar a um parecer muito conclusivo porque, essas contribuições que a gente vai chegar ao final é o que os gestores, educadores, as crianças vão falar. R: Sim, pensam sobre isso. S: Né, o que eles pensam sobre isso. Agora se realmente na prática isso vai acontecer isso é uma coisa de muito, de algum tempo né. R: Exatamente. S: Que a gente vai ter que acompanhar, desde o início, digamos um ano o desenvolvimento das crianças, então isso demanda muito tempo, eu acho que é meio que impossível em um período de TCC estar verificando isso. R: Por isso que o tema de vocês são as concepções dos gestores, professores e alunos acerca da contribuição da Educação Complementar à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa é a temática de vocês, o título até pode ser esse né. E aí é isso mesmo vocês vão tentar investigar isso as concepções deles. Agora se acontece, não acontece lá na prática é outra questão. S: A gente tem que estar preparado até pra explicar isso lá no dia da apresentação. (FGS2, 20/03/07)</p>	3	3
	<p>R: E porque perpetua esse nome, como você diz. G. Não, porque tem que ser assistencialista mesmo. S: Por que têm pessoas que são contra, não aceitam, não podem dar banho nas crianças, vocês não podem cortar as unhas das crianças, mas sobe lá no morro para ver. Não tem luz, não tem água. R: É que é um processo diferente da escola. O próprio objetivo do surgimento dessa instituição é outro. O principal talvez seja exatamente isso, prestar uma assistência. Cabe agora transformar essa assistência o mais educativa possível. S: É por isso que mais tarde ela foi se preocupando com a educação. (FGS3, 08/05/06)</p>	3	2
	<p>S: É, pois contraria a perspectiva interacionista de Vygotsky, né. R: Isso. E frente a isso vocês podem destacar que oferecer só um lugar e um tempo maior da criança não garante que efetivamente ela esteja aprendendo e se desenvolvendo. Não é simplesmente questão de estar mais tempo com essas crianças, também não é de estar recebendo-as, somente. Se for assim poderiam estar aprendendo muito mais em outro lugar. Então, fundamentar um pouquinho mais isso daqui também. S: É, nós até sugerimos ali que precisa estar acontecendo uma parceria mais firme entre a educação complementar e a escola regular, que já existe, mas é muito incipiente ainda. R: Ótimo, precisam colocar. S: Porque eu acho que tem que existir isso, pois senão existir existe maior possibilidade dessa proposta permanecer no assistencialismo. Porque eu tenho que descobrir a dificuldade que a criança tem para poder ajudá-la. (FGS4, 25/05/06)</p>	3	4
	<p>A gente percebeu que, tem um número bem elevado de alunos, que não estão nas séries correspondentes as idades, são repetentes né. E assim é um pouco preocupante isso, em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É uma maneira assim dessas instituições estarem vendo né, a partir desses dados estar avaliando o trabalho realmente né, e ver o que pode ser talvez aprimorado a partir disso. E assim isso deixa bem claro que deve haver um diálogo entre a instituição que trabalha com o projeto e as escolas. (DVDGS, 26/06/06)</p>	3	2
	<p>Então assim a gente sabe que o trabalho desenvolvido nessas instituições, às vezes é a única oportunidade que essas crianças têm de ter uma formação além da escolar, e assim é com certeza uma oportunidade pra eles estarem também descobrindo-se, o que eles gostam de fazer, pra quê, o que eles querem e o que eles gostam. (DVDGS, 26/06/06)</p>	3	2

	As gestoras destacaram como primordial nessa proposta, assuntos que não estão relacionados à escola de ensino formal, mas que possibilitam outras formas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Assim, todas as entrevistadas falaram do auxílio as tarefa, mas não colocaram como primordial, elas colocaram outras questões em evidencia como, que tem que ser algo bem diferente da escola trabalhando a conscientização das crianças, o respeito, a responsabilidade, a parte artística, a parte esportiva também, inserindo elas na sociedade como um todo e principalmente conhecer as crianças como um todo e também elas estão sempre acompanhando o trabalho dos professores né, que trabalham com as crianças e todas as instituições tem o PPP, que é o Projeto Político Pedagógico. Percebemos que apesar de atender um público de baixa renda, o atendimento supera o assistencialismo como revela o depoimento. “[...] terem um atendimento educacional com profissionais competentes, que respondam a todas as necessidades dos educandos, não só as necessidades assistenciais como as educacionais também”. (DVDGS, 26/06/06)	3	2
	Para os professores a proposta contribui, pois vai além de um ensino formal oferecido pelas escolas. Nenhuma das crianças mostrou-se insatisfeita em estar participando da proposta. Além de contribuir para a sua aprendizagem eles falaram muito em fazer novas amizades de terem com quem brincar. Por ser um ambiente de trocas contínuas de experiência e de interação com diferentes idades e áreas do conhecimento a proposta é muito rica. A gente sabe que a aprendizagem inclui né, essa relação da criança com o meio que vive e que depende de estímulos e é um processo social entre a criança e os adultos e o desenvolvimento é resultado disso, desse processo, estar aprendendo, estar se desenvolvendo né. Percebemos algumas carências que poderiam enriquecer mais a proposta e assim permitir um avanço significativo, como a ausência de comunicação, as instituições poderiam até aumentar né, no caso o número de crianças, atender um número de crianças maior. A proposta de educação complementar à escola é um espaço de interação efetiva do sujeito com o mundo. Ficou claro que apesar de algumas necessidades que ainda precisam ser supridas existe uma real contribuição à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na visão das pessoas entrevistadas. (DVDGS, 26/06/06)	3	2
Resultados encontrados	Para os professores a proposta contribui, pois vai além de um ensino formal oferecido pelas escolas. Nenhuma das crianças mostrou-se insatisfeita em estar participando da proposta. Além de contribuir para a sua aprendizagem elas falaram muito em fazer novas amizades e de terem com quem brincar. Por ser um ambiente de trocas contínuas de experiência e de interação com diferentes idades e áreas do conhecimento a proposta é muito rica. (DVDGS, 27/06/06)	3	2
	Percebemos algumas carências que poderiam enriquecer mais a proposta e assim permitir um avanço significativo, como a ausência de comunicação entre as instituições educacionais. As instituições poderiam até aumentar né, no caso o número de crianças, atender um número de crianças maior. [...] Ficou claro que apesar de algumas necessidades que ainda precisam ser supridas existe uma real contribuição à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na visão das pessoas entrevistadas. (DVDGS, 27/06/06)	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 22: Análise de dados da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões-chave	Idéias Centrais	NLR	MR
------------------	-----------------	-----	----

Dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica	J: Sim, trouxe pra ti ver, para poder colocar um pouco mais, pra ti dar uma idéia... A gente sabe que é pouco, mas, a gente está precisando ver o que a professora diz, ó gente aqui falta isso, explicar um pouquinho mais pra gente. A gente olha acha, sabe que falta, mas não consegue ver aonde. (FDJ3, 22/05/06)	4	5
	O próximo passo foi a análise dos dados que precisou de muitos dias para ficar pronta, pois foi necessário fundamentá-la com a teoria. Exigiu tanto da gente que nossos encontros passaram a ser diários a partir desse momento, sempre das 8h às 10h 15 min, incluindo os sábados. (PD4, 06/07/06)	2	2
Cruzamento entre dados/teoria/posicionamento pessoal	J: Após a coleta dos dados foi feita a análise dos mesmos, tendo como suporte o referencial teórico. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2
	R: Como é que foi fazer a análise? D: É... J: Nós montamos um texto com as respostas né e colocamos as fundamentações no texto. Primeiro que falta um pouquinho de fundamentação. D: Pouquinho não, bastante. J: Falta fundamentação, falta citação. E a gente também se pegou em dúvidas. Uma hora a gente fala uma coisa, outra hora a gente está, com as respostas delas a gente acha que está se contradizendo nas nossas análises. (FDJ3, 22/05/06)	5	5
	J Constatamos que as empresas estão se conscientizando, sobre a importância de ter uma equipe multidisciplinar, na qual o pedagogo pode estar inserido. A multidisciplinaridade é defendida por Zabala como sendo uma organização somativa. Conforme a entrevistada da empresa A. “Penso que é importante essa questão de ter uma equipe multidisciplinar, então o RH não é só feito para psicólogos, para administradores”. (DVDDJ, 26/06/06)	2	2
Necessidade de categorizar os dados	D: Professora a gente faz como essa análise, coloca a pergunta? R: A pergunta não, a resposta né. D: Mas a pergunta à gente não coloca? R: Coloca, mas não em forma da pergunta. Vocês agora elaboram um texto. Abre a análise de dados e ali vocês podem colocar vamos supor... A existência dos pedagogos nas empresas têxteis. Das 6 empresas visitadas encontramos 2 em que existe o pedagogo trabalhando, aí vocês fazem isso, fazem uma análise disso. Aí a segunda questão, motivos da não existência do pedagogo nas empresas. D: Isso são tudo títulos? R: Subtítulos. E ali nas análises vocês trazem os recortes da fala do entrevistado, tal e qual estão lá, e façam uma análise de vocês junto com a teoria que vai virar um texto. Assim fazer cada questão. (FDJ2, 04/05/06)	1	3
Confirmação de pressupostos	Iniciei a conversa explicando a problemática da pesquisa e nossos objetivos. Após feita a primeira pergunta se existe algum pedagogo atuando, levamos o maior susto, que foi bom. Essa mulher é a pedagoga da empresa. Fiquei surpresa, pois acreditava encontrar um pedagogo, mas não logo a pessoa responsável pelo RH. (PJ3, 27/04/06)	2	2
	Esta entrevista foi realmente marcante, pois encontramos na empresa uma pedagoga atuando. Fomos bem recebidas e atendidas no horário marcado. Quem os atendeu foi a analista de recursos Humanos Sênior que é formada em pedagogia. Ela esclareceu muito os nossos anseios e dúvidas, revelando-nos suas funções, sua formação e sua história profissional. Saímos da empresa muito felizes, pois já estávamos preocupadas achando que não iríamos encontrar pedagogos. (PD4, 27/04/06)	2	2

	Ela deixou transparente que gosta do que faz, valoriza o curso de Pedagogia e os pedagogos. Também manifestou entender que o pedagogo tem espaço de trabalho em diferentes ambientes, incluindo a empresa. Essa idéia veio ao encontro do que também pensamos e defendemos. Sai da empresa com a sensação de ter ganho o dia. Eu e a Daniela ficamos surpresas e felizes por encontrar uma pedagoga. Sentamos no ponto de ônibus e ouvimos toda a entrevista novamente. (PJ3, 27/04/06)	2	2
	Neste encontro contamos para a professora sobre nossas aventuras a campo. Revelamos a ela que encontramos sim pedagogas atuando e também sobre as principais respostas obtidas pelas entrevistas. (PD4, 04/05/06)	2	2
Importância da presença dos dados na análise	Neste encontro a professora nos devolveu a análise dos dados com algumas sugestões entre elas: Trazer mais os dados na análise. Comprovar com uma fala de um entrevistado que há espaço para o pedagogo na empresa. Destacar as falas no texto como se fossem citações. (PD4, 22/05/06)	1	3
Importância de dados quantitativos na análise	Também solicitou que colocássemos na análise alguns dados quantitativos e que as entrevistas deverão ser anexadas no relatório final. (PD4, 04/05/06)	1	3
Postura crítica frente Aos dados	R: Em que vocês colocam que às vezes parece que vocês estão se contradizendo. D: Não ali nessa pergunta que a gente fez para elas se a pedagogia contribui, está contribuindo para a formação delas. Aí elas falaram que sim, que a formação didática na sala de aula é muito boa e tal. Só que a gente coloca que o curso de licenciaturas não habilita para trabalhar em empresa né. Então como é que ele vai contribuir se na verdade... É que assim professora: Tem uma que só fez magistério e entrou realmente pelo telecurso sabe... J: A gente a questionou se o curso de pedagogia está contribuindo. Mas ela já disse que ela só entrou pela experiência em recursos humanos que ela fez através desse telecurso. E aí eu disse para a Dani e agora: Está contribuindo o curso? D: Ela só fez o magistério na verdade. J: É. Como é que a gente vai dizer que o curso de pedagogia habilita para trabalhar na empresa se ela só fez magistério e entrou pelo telecurso. E aí? D: E a outra ela também classifica as atribuições do pedagogo com experiência e o pedagogo sem experiência. Ela diz que o pedagogo sem experiência podia estar trabalhando na empresa. R: Mas o pedagogo que ela diz é... D: Só com magistério é. O sem experiência podia estar trabalhando lá juntamente com o psicólogo, ela diz... R: Uma pessoa... J: Trabalhar na área de... Fazer questionamentos, trabalhar na área de... D: Avaliações, nos audiovisuais alguma coisa assim. E daí o pedagogo com experiência pode trabalhar no recrutamento de seleção e na dinâmica de grupos. E aí a gente coloca isso aí, só que vai... R: Ta mais será que é a experiência de sala de aula, ou é esse ramo de seleção e treinamento. J: É isso que ela não diz. D: Não o pedagogo sem experiência, só com o magistério ela coloca aqui. Então a gente supõe que o pedagogo sem experiência é alguma formação a mais. R: É o que tem uma experiência empresarial ela quer dizer. J: Pois é: Por isso professora depois que a gente desligou o gravador, a Dani contou que ela tinha interesse, que ela já tinha feito um semestre em administração e que ela tinha interesse em atuar nessa área e tal. Então ela privatizou assim: Deixa o teu currículo. Então se o teu interesse é grande em atuar na área então tu fazes umas cadeiras na área de administração e aí tu trazes o teu currículo. Então ali que a gente sentiu que teria que ter um pouco mais de complementação. (FDJ3, 22/05/06)	2	2

	Com alguns minutos de atraso fomos bem recebidas na empresa B, desta vez por um homem. Este demonstrou interesse fazendo-nos questionamentos sobre a pesquisa em si. Entretanto em suas palavras, apesar de saber da atuação do pedagogo na empresa, restringiu as funções do mesmo a três verbos: passar, repassar e ensinar os demais funcionários. Acredito que ainda lhe falta um pouco de conhecimento sobre a área de atuação do pedagogo na empresa. (PD4, 20/04/06)	3	2
	J: A criação de um curso de pedagogia, com habilitação em espaços sociais múltiplos, aqui em Blumenau, facilitaria o acesso do pedagogo nas empresas. Este curso já existe atualmente na UNERJ em Jaraguá do Sul. O curso teria como base a docência como previsto na legislação vigente e seu diferencial seria as disciplinas mais específicas, conforme a matriz curricular da UNERJ seriam disciplinas como a Teoria geral da administração, economia, administração de recursos humanos e psicologia organizacional. (DVDDJ, 26/06/06)	2	3
	D: Diante das transformações geradas pelos avanços tecnológicos e pela globalização, torna-se fundamental que as empresas invistam em seus funcionários, através de programas de capacitação e da formação continuada dos mesmos. Investir na formação de todos os funcionários, independentemente da função que exercem é pensar no futuro da empresa, pois são as pessoas e não as máquinas que possuem habilidades, competências, conhecimentos e criatividade. Para tal é preciso um profissional habilitado a exercer essa função. Surge então a possibilidade de inclusão do pedagogo no meio empresarial. O pedagogo na empresa pode auxiliar a desenvolver competências incentivando os profissionais através de dinâmicas de grupo, promoções de reuniões, oferta de seminários, participação de palestras e uso de veículos internos de comunicação. (DVDDJ, 26/06/06)	3	3
Resultados encontrados	D: Coincidentemente as duas pedagogas formaram-se na década de 80 e atuam na área empresarial desde então, entretanto a pedagoga da empresa D cursou pedagogia, habilitação em magistério e a pedagoga da empresa E, cursou pedagogia com habilitação em orientação educacional. Após, a mesma fez uma especialização em recursos humanos. As duas pedagogas relevaram a contribuição do curso de pedagogia pelo desempenho de suas atribuições, segundo a pedagoga da empresa D, “ ter feito pedagogia foi bem interessante, por que assim, temos uma noção de psicologia, noção de sala de aula, para área que atuo hoje é um curso que foi bem interessante”. Pedagoga da empresa D, entrevista realizada dia 27 de abril de 2006. (DVDDJ, 26/06/06)	2	2
	J: Temos também uma recomendação: criação de um curso de pedagogia com habilitação em espaços sociais múltiplos aqui em Blumenau, pois atualmente as Universidades, oferecem somente habilitação para educação infantil e séries iniciais. Este curso habilitaria o pedagogo, para atuar em diferentes ambientes, entre eles a empresa, oferecendo conhecimentos necessários para tal. (DVDDJ, 26/06/06)	3	4
	D: Apesar de haver uma conscientização por parte das empresas, verificamos quais são os motivos que ainda não levaram a contratação de pedagogos para atuar. Os principais motivos apontados foram: nas empresas A e F, a falta de candidatos pedagogos para atuar na área de recursos humanos, na empresa C por considerar o psicólogo mais preparado e na empresa B por revelar a importância de uma formação mais específica, como afirma o entrevistado. “ Acho que o curso tem que procurar mais nesta questão de organização realmente. Na empresa teria bastante campo, teria realmente bastante espaço pra o profissional da pedagogia. Responsável pelos recursos humanos, empresa B, entrevista realizada dia 20 de abril de 2006. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2

	J: Verificamos também os motivos que levaram as empresas a contratar as pedagogas para atuar. Os motivos foram: na empresa D, pela experiência da pedagoga em recursos humanos, experiência esta adquirida em uma outra empresa na qual ela trabalhou dezessete anos e na empresa E, conforme a pedagoga. “No passado o mercado não tinha psicólogos disponíveis e a pedagogia oferecia a cadeira, digamos assim de orientação educacional, então nós éramos preparadas pra trabalhar com a orientação, que poderia ser tanto no campo escolar como para o campo da empresa”. Pedagoga da empresa E, entrevista realizada dia 20 de abril de 2006. (DVDDJ, 26/06/06)	1	2
	J: Ambas exercem o cargo de analista de recursos humanos, segundo a pedagoga da empresa D, “eu sou responsável pelo recrutamento e seleção, pelo treinamento e desenvolvimento, que é a área que eu acho que envolve mais os pedagogos, a parte de remuneração e benefícios e toda a parte de projetos, novos projetos”. Pedagoga da empresa D, entrevista realizada dia 27 de abril de 2006. Outras atribuições que podem ser exercidas por pedagogos na empresa são: desenvolvimento de aprendizagens, a realização de dinâmicas de grupo e a organização de palestras e seminários. (DVDDJ, 26/06/06)	2	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 23: Análise de dados da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	MR
Dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica	Dialogamos sobre como fazer a análise. A orientadora explicou as etapas para a elaboração das análises. Primeiramente temos que buscar as falas que se destacam nas respostas, as mais contundentes com a nossa proposta e analisa-las de acordo com nosso entendimento relacionado às perspectivas teóricas que fundamentam nossa pesquisa. (PD, 20/04/06)	2	3
	D: é verdade. R: qual a tua dúvida na terceira? D: aqui professora... R: porque depois, ta Dani... D: depois que a gente pegar a primeira, a segunda vai fluir. (FAD6, 27/04/06)	2	3
	Nos reunimos após o final de semana para socializar as produções escritas referente a análise da primeira e da segunda pergunta. Encontramos algumas dificuldades em estruturar as análises. Exemplificamos quantitativamente (maioria, minoria) os professores que trazem em suas falas o processo reflexivo e após analisamos qualitativamente os relatos, recortando algumas falas e fundamentando de acordo com os referenciais teóricos. (PD, 26/04/06)	2	2
	Dialogamos sobre alguns aspectos que precisavam ser revistos na análise, dentre eles: Fizemos a análise diante de uma visão geral, não analisando cada fala e não as fundamentando. Nas análises os dados quantitativos e qualitativos não estavam vinculados. Temos que categorizar os dados a partir das semelhanças das respostas dadas pelos professores. (PD, 27/04/06)	2	2
	A orientadora entregou a primeira análise com os aspectos que precisam ser revistos: Fundamentalizar mais as falas relacionando-as a teoria em estudo; não colocar tantas falas em seqüência sem análise; Categorizar as falas; rever a concordância do texto. (PD, 11/05/06)	1	2

Cruzamento entre dados/teoria/posicionamento pessoal	D: e é interessante que tudo que eles vão falar, a gente já tem conhecimento pra poder analisar. Analisar se realmente ta de acordo ou não, se é ou não é. Ali no Schön também, eu não conseguia procurar, mas Schön tem muitas coisas que fala sobre várias práticas reflexivas, vamos supor aspectos reflexivos né, essa reflexão na ação, reflexão sobre a ação... (F2, 13/03/06)	2	3
	A: 14 professores deram como exemplos aprofundamentos teóricos, planejamento, avaliação formativa, observação, diálogo, registro e interação professor-aluno. Como exemplo trazemos o relato do professor 2. “ Você leva uma discussão ou leva uma atividade prática pra fazer em sala de aula e a medida em que os alunos vão desenvolvendo, você vai observado e pensando sobre.” Shon diz que o ensino reflexivo, deve estar vinculado a teoria e a prática, como citado anteriormente pela nossa colega, baseado num processo de reflexão na ação, cujo o objetivo é aprender através do fazer, voltada a capacidade de refletir através de interação educador - educando, em diferentes situações práticas. (DVDAD, 27/06/06)	3	2
Necessidade de categorizar os dados	D: separamos de acordo com a fala. A: porque tu falaste dos critérios de semelhança né? R: sim. A: de similaridade de resposta, então primeiro eu tinha que estabelecer um critério. O primeiro critério que eu pensei, qual deles acha que ser um professor reflexivo é... Qual era a semelhança que eles tinham na resposta. A primeira semelhança mais forte ali era essa questão de que pensa e analisa a sua prática, ele que reflete sobre a prática, alguma coisa, é no caso pensa, analisa reflete ou é... A: quem pontua teoricamente, quem não pontua teoricamente. R: é isso vocês vão desmembrar e esses oito, qual foi o critério? A: a relação professor/aluno, porque alguns trazem só essa questão de analisar a prática e esses oito eles trouxeram essa interação professor/aluno, essa troca que tem que existir entre os dois, nessa questão que o professor só vai consegui refletir com essa troca e com essa análise, ele só vai consegui analisar a prática dele é... não sei se eu to me expressando direito, a partir dessa relação que ele tem com o aluno e se ele faz essa troca. (FAD27/04/06)	2	2
	D: professora, mas, se for pra analisar todas essas questões, a gente vai ta falando um pouco de cada de todos eles. R: tu só não falas, exatamente, aquele que, vamos supor já ta contemplado na fala do outro, assim sabe. D: que tem semelhança. R: é que tem semelhança. D: só, o restante a gente vai ter que... R: trazer, vão ter que trazer, essa é análise de dados. A: agora eu entendi. (FAD6 - 27/04/06)	2	3
	Dialogamos sobre alguns aspectos que precisavam ser refeitos, para melhor entendimento da análise. Categorizamos a análise a partir de eixos: o professor reflexivo: relação teoria e prática, o pensar a partir do senso comum e os que não manifestaram desconhecer o assunto. (PD22/05/06)	2	2
Confirmação de pressupostos	A: quinze sim, dois não e quatorze a gente colocou parcialmente, que dizem que usam os processos reflexivos, mas, não a todo o momento, em momentos sim, em momentos não. R: parcialmente. A: parcialmente. R: Vocês precisam analisar esse parcialmente coerente com Schön por que... A: é e alguns trazem nas falas, que essa é uma utopia, que é uma coisa que a gente não consegue entender o tempo todo, claro não é o tempo todo, por isso que Schön trabalha momentos e aí, porque que Schön trabalha momentos? A: tipo dizem que fazem, mas, não especifica se fazem a todo momento ou não.	2	2

	D: ou assim, nenhum ser humano é cem por cento, aquele professor que diz que é reflexivo em todos os momentos ta mentindo, porque em determinados momentos, as vezes sim, as vezes não, depende... (FAD6, 27/04/06)		
Dificuldades e avanços em elaborar uma análise científica	Dialogamos sobre como fazer a análise. A orientadora explicou as etapas para a elaboração das análises. Primeiramente temos que buscar as falas que se destacam nas respostas, as mais contundentes com a nossa proposta e analisa-las de acordo com nosso entendimento relacionado às perspectivas teóricas que fundamentam nossa pesquisa. (PD, 20/04/06)	2	3
	D: é verdade. R: qual a tua dúvida na terceira? D: aqui professora... R: porque depois, ta Dani... D: depois que a gente pegar a primeira, a segunda vai fluir. (FAD6, 27/04/06)	2	3
	Nos reunimos após o final de semana para socializar as produções escritas referente a análise da primeira e da segunda pergunta. Encontramos algumas dificuldades em estruturar as análises. Exemplificamos quantitativamente (maioria, minoria) os professores que trazem em suas falas o processo reflexivo e após analisamos qualitativamente os relatos, recortando algumas falas e fundamentando de acordo com os referenciais teóricos. (PD, 26/04/06)	2	2
	Dialogamos sobre alguns aspectos que precisavam ser revistos na análise, dentre eles: Fizemos a análise diante de uma visão geral, não analisando cada fala e não as fundamentando. Nas análises os dados quantitativos e qualitativos não estavam vinculados. Temos que categorizar os dados a partir das semelhanças das respostas dadas pelos professores. (PD, 27/04/06)	2	2
	A orientadora entregou a primeira análise com os aspectos que precisam ser revistos: Fundamentar mais as falas relacionando-as a teoria em estudo; não colocar tantas falas em seqüência sem análise; Categorizar as falas; rever a concordância do texto. (PD, 11/05/06)	1	2
Importância da presença dos dados na análise	R: não, os exemplos vê se, se os exemplos que eles trazem estão coerentes né, com essa proposta de reflexividade de Schön... D: ah e os que não estão? R: não estão aí vocês tem que estar trazendo e exemplificando, trazendo a fala... A: que foge... R: que foge e analisando criticamente. A: exemplos coerentes e os exemplos que fogem. R: agora não pensem, assim de trazer o que é certo e errado, daí isso vocês tem que cuidar, vocês tipo assim ó, são formas diferentes de entender esse processo e aí vocês vão estar analisando a coerência disso, com uma perspectiva teórica, mas sem desqualificar sabe, é analisar criticamente mesmo, a luz de uma teoria. (FAD3, 20/04/06)	2	3
	A: ta, então pra mim fazer a análise eu vou fazer é, eu ponho o trecho mais relevante da fala do professor e depois analiso, literalmente. R: sim, sim. A: um embaixo do outro né, seqüência, os mais relevantes. R: isso, os mais relevantes. A: que eu acho mais importante. R: os mais importantes. A: e talvez o que seja o nosso erro, o meu erro, o meu pensamento é que assim eu to tentando é, talvez até por uma questão de querer simplificar a coisa, eu to tentando botar isso tudo num monte, num bolo e tirar uma conclusão só que talvez eu não vou chegar numa conclusão só. (FAD6, 27/04/06)	4	5

<p>Importância de dados quantitativos na análise</p>	<p>A: ta, qualitativa e depois quantitativa. R: não, quantitativa primeiro e depois vocês vão analisar mais os dados qualitativamente. A: ta, então quantitativa eu trago antes da análise qualitativa? R: não, na segunda questão. A: ah ta na segunda questão. R: to falando da segunda questão, que dá pra analisar qualitativamente. D: nós podemos quantificar quantos são, quantos não são e quais são em parte e qualificar e depois da pra fazer até um gráfico, alguma coisa assim, simbolizando essa quantidade de professores... R: isso, lá na primeira também vocês podem mais ou menos trazer, um dado quantitativo, quantas idéias dos professores se assemelham as idéias de (Schon) e (Alarcão) e quantos não se assemelham, dá também pra fazer um trabalho...</p>	2	3
	<p>D: é muitos sabem quem é. R: não mas, não precisa saber mas, a forma como né. A: a noção né. Ta então a segunda trazer de forma quantitativa e na dois qualitativa. R: e também qualitativa, é porque ao trazer essa análise, porque que eles se consideram, porque parcialmente, porque não, trazer a fala e a análise de vocês e a coerência e incoerência disso a luz dos teóricos que vocês estudaram, ta? (FAD3, 20/10/06)</p>	2	3
	<p>A: tem a questão quantitativa tu queres? R: é, como é que ficou isso? A: deixa eu ver, vinte e um entrevistados é não, dos vinte um professores entrevistados, treze relataram que professor reflexivo é aquele que pensa ou analisa a sua prática né, (FAD3, 27/04/06)</p>	2	2
	<p>D: pois é, na numero três que eu rascunhei hoje, que eu li, reli, li, reli, de todos unicamente oito comentaram sobre essa questão da necessidade do aprofundamento teórico... R: ah ótimo, oito, ai que bom. D: então assim, oito escreveram que existe sim essa necessidade de estar buscando essa fundamentação, pra elaboração da prática, então oito. (FAD3, 27/04/06)</p>	2	2
<p>Postura crítica frente aos dados</p>	<p>D: só que assim ó professora a gente ta fazendo uma pesquisa com os professores do curso de pedagogia, esse Leonardo...tipo há professores que dão só, que não são do curso de pedagogia mas, dão a disciplina no curso de pedagogia e como a gente percebe como esses professores tem já uma visão bem diferente dos professores que são do próprio curso de pedagogia... (FAD3, 20/10/06)</p>	2	2
	<p>A: que nem de uma professora eu comentei, que essa troca é importante e que é, eu hoje consigo perceber o que eu não percebia em sala de aula. Teve uma professora que a gente tinha, a Juliane, eu tenho muita liberdade com ela e eu falei Juliane, ali na sala de aula a gente tem uma visão do professor, a gente acha que ele tem que dar conta de tudo e que ele tem que ser o perfeito e quando a gente não vê isso nele a gente “malha o pau”. Agora com essas entrevistas eu consigo perceber que o professor, também tem suas fragilidades e que ele não é o “bam, bam, bam” ele não precisa ser o “bam, bam, bam” (FAD3, 20/04/06)</p>	3	2

	<p>R: porque não é descrever a caminhada, não é só descrever, é refletir sobre a caminhada.</p> <p>A: sobre ela.</p> <p>R: refletir sobre a caminhada.</p> <p>A: que na verdade é inevitável né.</p> <p>R: sim, exatamente.</p> <p>A: até as nossas análises ontem a gente foi, a gente meio que se obrigou a pegar uma cabine na biblioteca separada, pra gente poder discutir, porque as análises olha... eu não sei eu tive medo de falar assim, pela conclusão que... medo talvez não, mas, de elaborar a coisa de uma forma amena assim, de não... porque realmente a gente sentiu uma falta de fundamentação muito grande dos professores, apesar de que alguns traziam é até eu coloquei na análise que parecia, por exemplo quando tu pegas um dicionário tu lê reflexivo, o que é reflexivo, tu já vais meio que entender o que é, então se tu fala professor reflexivo tu já vais entender, professor é professor, reflexivo é reflexivo, que pensa, só que, então parecia que os relatos deles iam a isso.</p> <p>R: mas, reflexivo é só o que pensa?</p> <p>A: é parecia que ia a isso...</p> <p>R: ah dos professores.</p> <p>A: que nem tu falastes do senso comum, então eu coloquei isso na análise, que parece, não coloquei dessa forma, mas, eu coloquei que, não sei se queres que eu leia, parece que isso ficou muito superficial na fala deles...</p> <p>R: na realidade é um conceito muito do senso comum, vocês acharam.</p> <p>A: é, parece que ficou... sabe assim, não sei eu coloquei, não sei se pela falta de tempo, por ter sido a entrevista, porque eles tiveram a oportunidade de marcar uma hora, mas, alguns não, vamos falar agora, gente deu essa possibilidade pra todos, mas, as vezes parece que ou por ter sido de supetão, não ficou do jeito que devia ter ficado. Não sei se devia ter ficado, mas, é ou talvez porque falaram muito rápido, ou não estavam preparados, ou o quê? Ou não pensaram o suficiente. Então parece que ficou aquela coisa ainda meio vazia, fraca em termos teóricos assim. (FAD3, 27/04/06)</p>	3	2
	<p>A: até depois eu comentei com ela, que é interessante o que ela falou da questão do pesquisador, porque a gente não tem contato com isso, na verdade a gente se focou em dois, mas, existem tantos outros. Se a gente tivesse ido muito mais, a gente podia ter ido longe, mas, a questão do tempo não permite, mas, eu até comentei com ela é interessante, na hora que eu tava entrevistando, que existem outras coisas, mas, que a gente na verdade, a gente se limitou a uma. (FAD3, 27/04/06)</p>	2	2
	<p>D: uma relação recíproca entre professor e aluno e compreende a situação na prática como um ato de pensar, como forma de modificação e aperfeiçoamento à prática docente. Então assim, mas, eu não acho que não é apenas isso, essa questão de modificação e aperfeiçoamento através do ato de pensar né, que não é só o ato de pensar que vai modificar tua prática pedagógica, né, mas um agir diferente, mais consistente. Então analisando essa relação prática e teoria, na prática docente de acordo com os relatos coletados, apenas oito professores procuram aprofundar o conhecimento qualificando assim a sua prática e coloquei assim ó, diante dessa visão né, percebemos que alguns professores ao responder se distanciaram daquilo que havíamos questionado e até a gente discutiu ontem, com relação à visão da reflexividade deles né, então assim, devido à abrangência desse assunto nós também não podemos ignorar as falas deles, têm falas que não vai contribuir de forma alguma com a nossa proposta, mas a gente também não pode deixar de considerá-las. (FAD6, 27/04/06)</p>	3	2

	A: 4 professores consideram-se parcialmente reflexivos, ou seja, eles não se utilizam de processos reflexivos em todos os momentos de suas práticas, como é o exemplo do professor 9. “ Não em todos os momentos, a gente procura na medida em que acredita, que a prática pedagógica se constitua da reflexão daquilo que se faz, mas certamente a gente não faz isso o tempo todo.” O processo reflexivo, ele não ocorre todos os momentos da prática docente, pois isso seria realmente, humanamente impossível. A reflexão ela exige um conhecimento do educador, que se adquire através da teoria e da prática. Há momentos em que nos utilizamos de processos reflexivos sim, que dependem das situações problemáticas que a prática nos propõem. (DVDAD, 27/06/06)	4	5
	A: 2 professores não consideram-se reflexivos, em seus relatos eles trazem as suas práticas, como sendo professores pesquisadores. Como trata a professora 11 citada. “ Prefiro trabalhar numa perspectiva de professor pesquisador, a pesquisa está diretamente relacionada ao processo reflexivo, ambos os termos refletividade e pesquisa são necessários para a qualificação da prática docente. Para refletir é necessário ter conhecimento e para ter conhecimento é necessário pesquisar, relacionando a teoria e a prática. A pesquisa é uma forma de proporcionar uma sólida formação ao educador, dando embasamento para avançar no conhecimento, auxiliando na qualificação de sua prática, portanto a pesquisa também pode considerar-se um atribuidor para a existência do processo reflexivo, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem significativo. O professor ele pode ser considerado também pesquisador, a medida que em suas práticas, o mesmo se preocupa em pensar sobre dimensões sociais e dimensões políticas de sua ação. O pesquisador que é professor é aquele que utiliza da ação, para coletar dados, os quais quantifica e qualifica a sua pesquisa. (DVDAD, 27/06/06)	3	2
Resultados encontrados	D: ela colocou bem isso, essa questão de que ela não se considera uma professora reflexiva e sim uma professora pesquisadora, que vai em contrapartida disso, dessa questão da coletividade que a proposta reflexiva traz e da gente não conseguir alcançar isso, até pela falta de tempo e por tudo né, então ela também. Essa foi uma que também disse que não se considera um professor reflexivo e que ela vai mais ao encontro do professor pesquisador né, que é outra...é uma outra vertente no seu ponto de vista. (FDA3, 20/04/06)	1	2
	A: só, então assim ó, tem professores que disseram que o professor reflexivo é aquele que pensa ou analisa a sua prática. A maior parte deles citaram essa frase, pensa ou analisa, analisa, pensa, reflete sobre a sua ação, essas palavras, por isso... E outros disseram é... tipo rodaram, rodaram numa coisa, mas, não disseram isso entende... deixa eu ver onde é que ta. Oito professores trouxeram a relação professor/aluno, que é a interação né e dois professores não deixaram claros os seus pensamentos acerca do professor reflexivo... (FAD3, 27/04/06)	2	2
	D; porque até a preocupação deles, tipo diante da terceira pergunta, vamos supor, que agora analisando relendo, eles têm essa preocupação da questão do aluno, não tanto voltada a ele no seu ofício, mas, do aluno. Se o aluno em si ele ta participando, ele ta questionando, se ele ta compreendendo, se ele ta dando resultados né, então há uma preocupação muito grande, acho que até todas voltaram essa questão do aluno. (FAD3, 27/04/06)	2	2
	D: até com outros profissionais, eles citaram não somente com o aluno, mas, com os demais profissionais do curso de pedagogia. R: isso que é importante. A: acho que na terceira ficou bem mais claro assim, porque eles tiveram que dar um exemplo né, então deu pra captar melhor a importância que eles dão para um trabalho coletivo. (FAD3, 27/04/06)	2	2

	D: porque assim ó, a questão do planejamento é de uma certa forma, porque quando o profissional, ele tá planejando, ele tá planejando o que ele vai trabalhar ou talvez vai tá replanejando aquilo que foi feito, pra que possa acontecer de acordo com os objetivos propostos né, mas eu achei interessante que os professores acham que o planejamento é a base da reflexão. Eu não concordo com isso. Ele faz parte também, mas, não é a base da reflexão. Então professora assim ó, eu queria até ler pra professora dar uma olhadinha assim num aspecto geral, eu coloquei né, analisando quantitativamente a resposta referente a terceira pergunta de nossa pesquisa, dê exemplos de sua prática onde você se utiliza de processos reflexivos, podemos diagnosticar que a maioria dos professores de pedagogia vêm a utilização do processo reflexivo na elaboração de planejamento, analisando trabalhos, atividades, provas, materiais de pesquisa e também na relação professor-aluno a partir do diálogo, do questionamento, do interesse, da participação ou seja nas situações em sala de aula durante a realização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Então é onde eles se dizem reflexivos né, eles têm uma visão voltada a relação recíproca entre professor e aluno. (FAD6, 27/04/06)	2	2
	D: Analisando a segunda pergunta, que buscou investigar se o professor se considera um professor reflexivo, nós constatamos que quinze professores consideram-se reflexivos, quatro consideram-se parcialmente reflexivos e dois não consideram-se reflexivos. (DVDAD, 27/06/06)	2	2
	D: A pesquisa nos mostrou, que os professores de pedagogia têm conhecimento sobre a reflexividade, a maioria é fundamentada em teorias, entretanto alguns apresentam uma abordagem a partir do senso comum. Percebemos que os professores de pedagogia demonstraram interesse pelo assunto e que também se preocupam em serem reflexivos nas atuações docentes. (DVDAC, 27/06/06)	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE F: QUADROS REFERENTES À PRODUÇÃO ESCRITA DA PESQUISA

QUADRO 24: Produção escrita da pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	
Organização e seqüência dos capítulos do trabalho	J: Eu to meio preocupada que eu não vou conseguir colocar isso aqui na ordem assim. Vou começar a digitar um monte de coisas sem saber e não... [...] É, essas coisas que eu estou perdida ainda na questão de organizar o que é aqui, o que é ali. (FJ1, 01/12/05)	2	3
	J: Os anexos têm que ter uma ordem, primeiro as perguntas que eu fiz para todos eles e daí eu coloquei as respostas dos diretores, dos professores, dos alunos, depois eu coloquei as observações, é isso? As respostas vêm antes? (FJ6, 08/04/06)	2	2
Limitações e ou ampliações no processo de escrita	Na tarde deste dia (sábado), me desliguei de tudo e sentei em frente ao computador para dar continuidade aos trabalhos muito feliz, e com bastante garra [...] É engraçado, mas sempre que estou produzindo tenho a impressão de que não estou fazendo como a professora pediu. Quando é difícil me desespero e quando vejo que será fácil parece que não estou fazendo corretamente, isto me incomoda e não me sinto segura diante de minhas produções. (PJ, 17/12/05)	2	5
	Estou me sentindo tão segura, capaz e feliz em estar fazendo um trabalho sobre o que mais gosto (escola de período integral). Hoje escrevendo isso, me lembro das vezes que chorei por achar que não era capaz de fazer um TCC. (PJ, 17/12/05)	2	5
	J: Eu quase não dei conta de fazer tudo. A introdução eu senti que ficou um corte no meio do texto. Se você quiser dar uma lida de novo com aquilo que eu coloquei da revista. Eu não coloquei citação porque eu não achei legal, será que eu devo colocar? R: Tu até podes usar a citação na introdução, mas tem que ser muito significativa. J: Eu li a reportagem e coloquei bem aquilo que fala, não coloquei nada além, só citei a revista Veja. Não sei se tu queres dar uma lida e ver o que mais posso colocar de dados. Aqui eu senti que ficou meio, parece que eu comecei uma coisa e depois outra. Isso daqui é a metodologia. Aqui eu vou pegar os dados do local da escola, o nome, a quantidade de alunos que atende. (FJ3, 09/03/06)	2	2
	Consegui me localizar dentro do que ela solicitou-me. Novamente tive a sensação de não ter feito como ela queria, pois, me pareceu tão fácil que sempre tenho em momentos assim, a impressão de que não está de acordo. [...] NOSSA! Como estou tranqüila no momento. Em pensar que via o TCC como um "monstro". Sei que estou me dedicando, mas minha orientadora também tem participação para com essa minha tranqüilidade. (PJ, 09/03/06)	2	5
	Após o término de nosso encontro a professora acabou deixando escapar algo que me deixou muito aliviada e realizada. Ela colocou que estava se animando muito com os nossos trabalhos. Fiquei feliz em ouvir isto dela, pois, pensava que era só eu que tinha essa visão. Meu próximo passo é coletar os dados da minha pesquisa na escola. Vamos nessa que o meu trabalho está ficando muito bom. Esta é minha opinião já que eu sempre achei que não iria chegar a esse nível de produção e aprendizado. (PJ, 16/03/06)	2	5

	Eu já sabia que iria ser assim meio "sufocante", mas, minha orientadora está constantemente ajudando a fazer estas reformulações diretamente no corpo do trabalho o que está me ajudando bastante assim como o site da biblioteca onde contém as normas de como fazer o TCC. (PJ, 30/03/06)	2	5
	No final de semana novamente me dediquei aos estudos e agora domingo 26/3/06 à noite, já me sinto mais aliviada, pois já estou com os dados todos digitados e com a análise dos gestores já bem encaminhada. (PJ, 26/03/06)	2	1
	Desde este dia até o dia de hoje 21/4/2006 não tive mais entusiasmo de dar continuidade as minhas produções. Estava precisando dar um tempo pra refrescar a cabeça. Depois de um longo tempo de dedicação isto voltou a acontecer. Eu estava realmente cansada, não conseguia colocar nada no papel, mas meu inconsciente não me deixava esquecer que era muito importante eu dar continuidade as minhas produções. Um bom trabalho dependerá da minha dedicação. Um sentimento de culpa e dever mal cumprido sempre me perseguem em momentos assim. Mas no dia de hoje retornei, dando continuidade, fazendo todo o restante do meu trabalho. (PJ 10/04/06)	5	5
	J: Por isso que eu fico assim indignada. Eu coloco as coisas tudo ali, só que eu só vejo as coisas boas. Aí eu chego aqui e tu dizes por que eu não coloquei isso daqui, a falta de estrutura, a falta disso, a pouca formação, esse professor coloca isso. Mas, eu penso assim, como eu não enxerguei isso assim antes? Sabes, eu fico tão indignada com isso. (FJ7, 25/05/06)	4	5
	R: [...] Mas teu trabalho em nível de TCC está excelente, está muito bom. J: Mas eu acho que meu trabalho não está bom. R: Mas, por quê? J: Não, porque eu me esforço e quero perfeito, mas, parece que eu não sei fazer as coisas, assim sabe. (FJ7, 25/05/06)	2	5
	Neste encontro também perguntei para ela como estava o meu trabalho, pois estava me sentindo muito insegura. Ela me colocou que estava muito bom, que se percebe o meu crescimento, que sou uma pessoa muito responsável e dedicada com minhas pesquisas e etapas do trabalho. Ela ainda fez uma outra ressalva que não considero como negativo. O problema maior é que eu não me coloco como pesquisadora e analisadora do meu tema. (PJ, 25/05/06)	2	5
	Quando me direcionava ao Centro de Educação, passei em frente a sala da professora Rita e entrei para lhe mostrar o trabalho pronto. Neste momento ela deixou transparecer sua alegria pela concretização e "beleza" do mesmo. Fiquei gelada de felicidade ao ouvir isso dela. Pude perceber que estava tão orgulhosa e feliz quanto eu. [...] É sempre muito bom, nós educandos, ouvirmos isto de pessoas tão experientes. Durante todo o semestre as cobranças e reformulações são muitas, mas os elogios sempre são bem vindos. (PJ, 13/06/06)	2	5
	No dia de hoje estou terminando minhas escritas para este trabalho. Lembrar tudo o que passei durante estes seis meses, as angústias, nervosismo, aprendizado, crescimento e alegrias que também tiveram. [...] Foi trabalhoso, mas muito gratificante estar fazendo estas escritas. Vou me sentir muito feliz lendo-as daqui a alguns anos. (PJ, 20/07/06)	2	5
Importância do registro das orientações	Compreendi o que ela me solicitou para o próximo encontro, mas quando cheguei em casa não estava animada para dar continuidade ao trabalho. Duas semanas se passaram até que retornei a mexer no TCC, foi aí que percebi o grande erro que havia cometido e que já tinha sido corrigido pela professora Rita no dia 24/11. Ela me solicitou que sempre que eu vier aos encontros de orientação traga junto um papel e caneta para anotar o que for solicitado durante a orientação. Compreendi o que me foi solicitado, mas com o passar das duas semanas fui esquecendo as orientações, pois não tinha nada anotado. Este erro não quero mais cometer em minha vida. Também pude sentir o peso da responsabilidade que está por vir, e o medo de não conseguir mesmo sabendo que eu sei e sou capaz. Como acontece	3	4

	em tudo que é novo a insegurança é grande. (PJ, 24/11/05)		
Indicação da fonte das citações usadas no texto	<p>J: Só pra ver se eu não to errada. Eu coloquei em cima daqueles textos tudo que eu tinha que ta aqui. Tudo que eu tinha de material eu juntei da internet também e coloquei aqui. O que eu copiei da Maria coisa assim, da Tourinho eu coloquei o nome dela né tudo e daí no final eu coloquei lá as citações dos textos onde eu tirei isso daqui, não to errada então?</p> <p>R: Que citações aqui?</p> <p>J: As referencias no caso.</p> <p>R: Isso, isso.</p> <p>J: Esses são os textos que eu tinha né, que eu fiz isso, mas então, eu não to errada?</p> <p>R: Não, mas, aqui tu tens que trazer o ano, a obra tudo direitinho. [...]</p> <p>J: É esses textos eu só tinha assim como estão aqui. Eu não tenho mais nada, fica um texto perdido que ela pegou na.</p> <p>R: Depois tu trazess esses textos uma hora que eu te ajudo a jogar, a colocar dentro das normas da ABNT né. Até tem um site da biblioteca que eu já vou te dar.</p> <p>J: Ahh, é, já escutei sobre esse site.</p> <p>R: www.bc.furb.br. Lá tu clicas, tem uma série de ícones né, normalização dos trabalhos acadêmicos. (FJ1, 01/12/05)</p>	2	2
	<p>J: Quando é site assim eu coloquei tudo como mostrava ali no livro. Daí eu não coloco, só coloco quem escreveu, mas se foi jornal, tipo o Estadão ali?</p> <p>R: Também tem. Dentro do Estadão tem o artigo e quem escreve.</p> <p>J: O sobrenome do autor e o ano?</p> <p>R: Sempre. Aqui é a mesma coisa a questão, tu não vais citar nova escola, tu vais citar quem é o autor do artigo. (FJ2, 15/02/06)</p>	2	2
	<p>J: Gostaria de estar fazendo uma reformulação aos professores da banca, que juntamente com a professora Rita, já encontramos alguns autores que estão faltando nas referencias, e que foi colocado somente o titulo principal da obra e que dentro do artigo do titulo de revistas estavam, foram entrevistados outros autores, mas que serão reformulados e colocados juntamente com a obra principal. (DVD1J, 20/06/06)</p>	2	4
Normas da ABNT	<p>Neste dia fomos para o laboratório de informática, pois, tivemos algumas orientações de como colocar o trabalho dentro das normas da ABNT, e o que fazer. Fomos orientadas por duas pessoas da biblioteca, responsáveis para com os esclarecimentos relacionados com as normas da ABNT, juntamente com o auxílio e contribuições da professora Rita. Foram muitas orientações que não deram para ser totalmente gravadas, mas que durante o processo do trabalho, aonde, as dúvidas vão aparecendo, elas, juntamente com a professora Rita, estarão ao nosso dispor para quaisquer esclarecimentos. Já deu pra aprender muita coisa, não só em teoria, mas em metodologia da pesquisa com este trabalho também. Algo que é cobrado nas aulas durante o curso de pedagogia, mas que não é levado tão a sério, principalmente por mim, e que agora estou tendo que dar conta do trabalho em si e de aprender as metodologias referentes às normas da ABNT. (PJ, 30/03/06)</p>	5	2
Consulta a outras produções escritas	<p>J: [...] vou dar uma olhada, quero até pegar um TCC para dar uma olhada na montagem certinha e até tirar um xerox para eu ver. (FJ2, 31/01/06)</p>	2	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 25: Produção escrita da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Organização e seqüência dos capítulos do trabalho	<p>G: A gente teve dúvida Rita, sobre isso daqui ó, situação problema, no caso, aí...</p> <p>S: A gente viu que o problema tem tudo isso aqui e a gente queria uma explicação do que é pra colocar.</p> <p>G: Tem situação problema, espaço, tempo, movimento.</p> <p>É que está complicado, o que é que engloba tudo isso daqui? (FSG2, 20/03/06)</p>	2	3
	<p>S: Pois é, isso fica, na verdade fica, acaba ficando repetitivo, porque isso já ta aqui na justificativa.</p> <p>R: Mas a justificativa é tudo isso daqui, ta. Na realidade vocês não vão fazer 1.1, 1.2.</p> <p>S e G: Ahhh ta.</p> <p>R: Vocês vão fazer a introdução. E dentro da introdução vocês vão trazer esses elementos aqui.</p> <p>S: Meu Deus, bem que eu estava pensando nisso.</p> <p>R: Vê que aqui não tem 1.1, 1.2, quando tem eu coloco número, ta vendo 2.1, 2.2.</p> <p>S: Por isso que estava tão difícil.</p> <p>R: Aqui são tópicos que vocês vão trazendo dentro da introdução...</p> <p>S: Dentro da introdução, claro, meu, tranqüilo.</p> <p>R: Vão justificar vão trazer o objetivo descrito ali dentro, vão trazer o problema.</p> <p>S: Nós estávamos indignadas porque ia repetir. (FSG2, 20/03/06)</p>	2	3
	<p>G: Tem, eu só não te dei, mas ta aqui óhh.</p> <p>R: O quê?</p> <p>G: A questão problema. Que a gente ficou em dúvida se era pra separar ou não né.</p> <p>S: Mas, acho que isso a gente viu.</p> <p>R: É isso mesmo, é isso mesmo. A pergunta ta aqui ó. É bem essa daqui, vocês têm que fechar em síntese então.</p> <p>S: No caso a gente vai ter que colocar essa daqui aqui dentro né. (FGS2, 20/03/07)</p>	2	3
Limitações e ou ampliações no processo de escrita	<p>Tivemos muitas dúvidas na elaboração do projeto de pesquisa. Precisamos rever várias vezes, mas a cada vez que retomávamos para melhorar nosso trabalho percebíamos um avanço significativo em nossas experiências. Comentamos num dia desses que a exigência do trabalho final de curso deveria existir desde os primeiros trabalhos da faculdade. Se isto acontecer, fazer o TCC pode ser uma coisa mais fácil e o trabalho torna-se mais consistente, mais científico. Mas, vencemos essa primeira etapa. Mesmo achando que poderíamos ter melhorado ainda mais. Esperamos que o trabalho final (que é nossa maior preocupação) fique melhor. (PS, 02/04/06)</p>	3	5
	<p>S: Eu acho assim meio complicado, creio que temos que tirar uns períodos e ficar em cima. Porque assim ohhh... eu já percebi que para fazer a coisa andar nós precisamos tirar folga do trabalho e ficar o dia inteiro em cima. Fazer pesquisa não é fácil. Temos que ter muito cuidado com aquilo que vamos escrever. (FGS4, 01/06/06)</p>	3	3
Importância do registro das orientações	<p>Antes de nos encontrar com a orientadora, enviávamos o que já estava pronto por e-mail. Isso nos facilitou muito, pois ao chegar no encontro com a professora, ela já havia lido e só nos repassava as alterações necessárias explicando e orientando sobre o que precisava ser melhorado. (PS, 20/05/06).</p>	2	2

Indicação da fonte das citações usadas no texto	R: Aqui vocês não trazem a fonte também. Conforme fulano de tal, porque vocês trazem anos e dados, então isso não é de vocês, então vocês trazem de algum lugar. Conforme, aí vocês trazem o autor ou a obra aqui. G: É desse mesmo que falou que. R: Conforme o Genpeck 1998 entre parênteses os governos militares... S: Ahh, é que ela colocou no final do parágrafo óh. R: Não, melhor trazer aqui na frente mesmo, porque daí o pessoal fica pensando de onde elas tiraram isso né. (FGS2, 20/03/06)	2	2
	R: Dei uma olhada na produção de vocês e fiz algumas considerações no próprio trabalho. Aqui vocês falaram que foi constatado e eu pergunto como, por quem? S: Trazer a fonte, a pesquisa que a gente está se referindo? R: Sim. Como surgiu isso, de onde que partiu. Aqui vocês falam de problemas, mas também não mencionam que problemas são esses. S: É isso daqui nós tínhamos colocado, e aí foi preciso tirar um parágrafo que não estava legal e aí acabou saindo os problemas juntos. Depois que foi entregue é que nós vimos isso. Não era para ter tirado ali. (FGS3, 08/05/06)	2	2
Normas da ABNT	[...] duas moças da biblioteca nos ensinaram passo a passo como fazer uma pesquisa e também sobre a elaboração/digitação do TCC, conforme as atuais normas da ABNT. (PS 30/03/06)	1	3
	Hoje a professora Rita nos encaminhou ao laboratório de informática onde duas moças da biblioteca nos ensinaram a fazer consultas na internet, inclusive no site da biblioteca. Elas nos ensinaram passo a passo como fazer uma pesquisa e também sobre a elaboração/digitação do TCC, conforme as atuais normas da ABNT no computador. (PG 30/03/06)	1	3
Consulta a outras produções escritas	G: A gente tem isso daqui óh. S: Essa semana tem que dar, a gente pode. Aqui Rita óhh. A gente viu no TCC da irmã da Gabriela, ela fez o cronograma em forma de uma tabelinha. A gente pensou em fazer assim também. Achemos que ficou bom. (FGS, 20/03/06)	2	3
	R: Olha aqui como outras fizeram: trouxeram breve introdução, referencial teórico, metodologia, análise dados, breves considerações, referências. S: Tens esse modelo para nós? R: Sim, podes levar. G: Pois é, e que gráfico nós temos que fazer ali? Estou vendo nesses pôsteres vários gráficos. (FGS4, 25/05/06)	1	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 26: Produção escrita da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Organização e seqüência dos capítulos do trabalho	D: Ah professora, nós não fizemos, só fizemos assim em tópicos o que nós vamos fazer. Fazer o pré-histórico do curso, a área de atuação do pedagogo, o conceito de pedagogo, pedagogia e educação... nós ficamos tentando fazer alguma coisa aqui pra complementar... (FDJ1, 23/02/06)	1	2
	D: E começamos a fazer os objetivos, a justificativa o mais essencial, e a gente queria ver contigo se a gente está no caminho certo... J: A gente fez alguma coisa. (FDJ1, 15/02/06)	1	2
Limitações e ou ampliações no	J: Mas, já melhorou bastante né? R: Já melhorou bastante.		

processo de escrita	<p>J: Está ficando mais fácil agora. R: Só que revendo esta questão... e aí no próximo encontro eu quero ver também um pouco da produção teórica... J: Nós podemos ficar com isso aqui? R: Pode D: Pode professora, a gente já tem um material aqui, vamos ler e ampliar... (FDJ1, 23/02/06)</p> <hr/> <p>R: E aí meninas como é que estão hoje? D: Nós tentamos várias vezes na semana passada, mas às vezes é difícil sair do lugar, a gente olha uma pra outra assim, pra tentar refazer aquilo que a gente já tinha feito ali do referencial, mas... R: O que está difícil? Quais as dificuldades que vocês estão encontrando? D: Ali... algumas divergências na legislação né, assim. A gente tinha só aquela fonte do Libâneo, e dizendo algumas coisas assim que a gente ficava meio confusa assim, sobre alguns detalhes... a gente queria especificar mais, fazer mais detalhado o histórico, mais só que ficava um pouco preso também... J: Isso, preso ao que estava ali, porque era pouca informação que tem aí nesses exemplos. É um breve histórico que o William coloca sobre a empresa. Realmente dele é um breve histórico, então ficavam frases curtas assim... Lei tal fala disso, sabe. (FDJ2, 20/03/06)</p> <hr/> <p>J: A gente se enrolou tanto para tentar escrever e ainda não está bom... (FDJ2, 20/03/06)</p> <hr/> <p>Outra grande contribuição do TCC é na escrita, pois se procura sempre colocar as palavras da melhor forma, que tenha sentido e dê clareza ao texto. (PJ3, 27/06/06)</p>	2	4
Importância do registro das orientações	<p>J: Vou anotar aqui, pra não esquecer. (FDJ1, 12/12/05) D: Mudar? R: Mudar isso daqui. D: Já anotei aqui. Eu sempre anoto para não esquecer depois. (FDJ1, 15/02/06)</p>	2	1
Indicação da fonte das citações usadas no texto	<p>D: Professora, mas a gente usou aquele livro: pedagogia e pedagogo – os caminhos e perspectivas, a Selma é organizadora, mas o artigo que a gente usou é só do Libâneo, como é que a gente faz? A gente colocou aqui na referência o livro dela né, mas no caso na citação? (FDJ2, 27/03/06)</p>	2	3
Normas da ABNT	<p>Tivemos uma orientação com a professora sobre como colocar o trabalho dentro das normas da ABNT. Entramos no site www.bc.furb.br e constatamos que as orientações estão todas detalhadas lá e são permanentemente atualizadas.[...] Só anotei o que foi significativo para mim, as outras normas poderia acessar o site e pesquisar num outro momento. (PJ3, 30/03/06)</p> <hr/> <p>Outro site que a professora mostrou foi o www.bu.ufsc.br/framerefer.html. Neste pode-se pesquisar principalmente acerca de como referendar as obras utilizadas no trabalho. Ela também explicou como encontrar artigos na internet, mas para fazer buscas muitas vezes é necessário saber inglês e isso não é comigo. Não sei falar nem escrever em inglês. (FJ3, 30/03/06)</p>	2	2
Consulta a outras produções escritas	<p>A professora falou que para conhecermos outros trabalhos de TCC é só acessar o site www.furb.br/atosdepesquisa. (PJ3, 22/02/06)</p>	1	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 27: Produção escrita da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Organização e seqüência dos capítulos do trabalho	A: ta, eu estava vendo isso daqui também, Rita a introdução no caso ela vai junto, justificativa, objetivo. R: tudo junto, num texto. (F1, 02/03/06)	2	3
	A: pois é, eu fiz, a gente fez a introdução, a justificativa e a fundamentação teórica da Isabel Alarcão e do Schön né. E a introdução acho que foi mais complicadinha, porque a gente tinha que juntar tudo né, o que a gente antes fazia separado, justificativa, objetivo, problemática, agora tem que juntar e achar palavras pra aquilo tudo e enrolando e mais um pouco e aquilo ali foi um pouco complicado. Objetivos não foi tão complicado, foi, mas, a gente já sabia, né desenvolver isso então eu acho que a gente elaborou legal os objetivos. O referencial teórico a gente estabeleceu entre esses dois e digamos assim, que cada uma procurou aprofundar mais um teórico. Então eu fiquei na Alarcão e a Dani ficou no Schön. (F2, 13/03/06)	2	2
Limitações e ou ampliações no processo de escrita	A: porque é muito, eu tava lendo isso daqui, nossa! Se a gente for pegar tudo que tem aqui vai dar um... dá pra escrever muita coisa, eu fiz assim bem... aqui eu não cheguei a pegar, a questão do curso de pedagogia eu não peguei, eu vim direto pra questão da filosofia e nos objetivos, do objetivo geral, não entrei nenhum específico, então talvez isso dá um... R: tem que fazer uma análise né.	2	3
	A: maior, ta então vamos esmiuçar melhor ele. Ta, então fazer um titulo e depois só um texto... R: um texto que aborde a questão do curso de pedagogia da FURB. A: sem subtítulo, o curso de pedagogia, tu tinhas comentado a reflexividade no curso de pedagogia. R: sim, é exatamente. E aí vocês vão fazer um titulo né. (F2, 13/03/06)		
	A introdução estava solta. A professora orientou-nos a reelaborá-la para que os parágrafos se complementassem mais, tivessem maior sentido com o tema. A metodologia também será alterada por nós para melhor compreensão da pesquisa e do projeto. (PA23/03/06)	2	4
	A: eu acho assim, no meu ponto de vista, não querendo assim, não querendo assim me gabar, mas eu acho que saiu boas coisas assim, em duas semanas, a gente... duas semanas a gente ta... R: não, tudo bem. A: é duas semanas, eu acho que a gente ta, a minha reflexão pessoal me diz que a gente ta indo bem assim. (F2, 13/03/06)	2	5
	D: aqui o que foi professora? R: rever concordâncias, frases incompletas. D: deixa eu dar mais uma olhadinha professora. (F3, 23/03/06)	2	2
	A: a gente sentiu dificuldade em escrever a questão da reflexão, sobre a reflexão na ação. (F3, 23/03/06)	2	2
	A: agora Rita, olha que engraçado, a gente fez esse projeto, quantos meses? Um mês, dois meses talvez... D: foi rapidinho, não foi muito... A: não, ta mais, a gente é engraçado que agora olhando, a gente olha meu Deus foi a gente que escreveu isso? D: é porque amadureceu, é legal isso. A: é e é interessante essa questão ali, do curso de pedagogia, meu nada a ver realmente não tem isso, é uma coisa engraçada, porque foi a gente que fez e de repente foi a gente e agora ta vendo que isso daqui ta horrível, que isso aqui tem que ser melhorado. (FDA3, 20/04/06)	3	5

	<p>D: olha o nosso raciocínio, ohh Ana, a gente não tem que destacar a maioria?</p> <p>A: Dani, mas, pensa a maioria é mais do que a metade, então se a metade de vinte, lembra que nós começamos...</p> <p>R: a maioria é tipo assim, quase todos no meu ponto de vista, a maioria.</p> <p>D: treze, a maioria?</p> <p>A: mais do que a metade.</p> <p>D: mas, é legal isso professora porque tu ta crescendo.</p> <p>A: é legal, mas, é estranho, dá uma frustração, a gente tem que aprender a ser humilde...</p> <p>D: nesse nosso encontro assim, realmente eu desabei, porque nós vamos ter que refazer totalmente.</p> <p>A: tudo.</p> <p>D: todos os aspectos que nós tínhamos com relação a essa pesquisa.</p> <p>A: eu tô vendo que aquela quarta-feira de cama, que eu fiquei tentando pensar...</p> <p>D: não foi em vão.</p> <p>A: não, não foi em vão. (FAD6, 27/04/06)</p>	5	5
	<p>A: eu acho assim, a forma que a gente foi fazer isso é que a gente tava se equivocando. A forma que a gente fez essa análise é que foi equivocada, a gente não sabia, eu acho que talvez essa questão, como a gente ta começando é um tanto avoada pra fazer as coisas, quer fazer, resolver logo...</p> <p>D: com certeza, meu...</p> <p>A: e né, talvez é isso...</p> <p>D: diante do próprio curso de pedagogia ocorreram situações assim, onde que nós precisássemos coletar, distinguir, analisar...</p> <p>A: tanto que a gente fez outros pré-projetos...</p> <p>R: meninas, mas, óh, mas, a primeira vez que...</p> <p>A: era bem assim como a gente fez, era uma coisa...</p> <p>R: não, não, mas tipo assim ó, lá nós tínhamos um outro foco, lembra quando eu pedia pra vocês...</p> <p>A: não, e a gente não fazia análise de dados.</p> <p>D: a gente fazia análise da intervenção.</p> <p>A: é, a gente não fazia, era de um todo, das quatro intervenções, era a análise daquilo ou de uma delas. (FAD6, 27/04/06)</p>	2	5
Importância do registro das orientações	<p>A: espera aí professora, vamos fazer a coisa mais... a tua fita ta boa, preciso gravar essa tua orientação?</p> <p>D: tá</p> <p>A: dá pra usar?</p> <p>D: dá.</p> <p>R: eu to achando que vocês estão no espírito de pesquisadoras visse?</p> <p>A: olha professora...</p> <p>D: ontem sabe até que horas eu fiquei transcrevendo essa coisa dessa fita, até quinze pra meia noite.</p> <p>A: meu namorado ficava, sim "tick" dava pausa, e colocava, vai começar e dava pausa e começava, trabalho em grupo.</p> <p>A: vais gravar ou quer que eu grave?</p> <p>D: vamos gravar nós duas né, porque a gente está juntas nesse momento.</p> <p>A: mas, é que a minha fita eu não posso usar, ela não tá no ponto. (FAD3, 20/04/06)</p>	2	4
Indicação da fonte	<p>D: Até isso eu quero colocar depois pra ti, como é que eu referencio obra tirada de reportagem de internet? (F2, 13/03/06)</p>	1	3

citações usadas no texto	<p>A: é esse livro aqui, A formação Reflexiva de Professores, ela tem falas dele assim, de acordo com Dewey e tal... então eu referenciei ela ou eu teria que referenciar ele?</p> <p>R: depende, se tu tiraste do livro que é dela, que ela comenta sobre o Dewey</p> <p>A: eu tenho que colocar Alarcão apud né?</p> <p>R: não, tu tens que trazer, vamos supor se tu tens aqui dentro citações do Dewey, aí e Dewey apud Alarcão...</p> <p>A: óhh Dewey defende que o verdadeiro projeto... ela fala...</p> <p>R: não, mas daí é ela que fala de Dewey, tem que citar ela, só quando é uma citação direta dentro dessa obra que tu vais usar...</p> <p>A: ah ta (F2, 13/03/06)</p>	2	3
Normas ABNT	<p>A: não, eu vou ser bem sincera, eu trouxe um disquete, eu comecei a elaborar capa, pegando lá da biblioteca e dentro das normas, das tais normas, apesar que eu achei mais fácil pegar um ex-trabalho nosso, esse que a gente fez semestre passado. Eu achei mais fácil pegar aquele do que lá, porque esse a gente também seguiu as normas, daí eu fiz capa e sobrecapa. (F1, 02/03/06)</p>	2	2
	<p>D: como eu estava comentando com a Ana, a gente ta fazendo uma pesquisa, por exemplo, né, voltada ao Schön. Então a gente tem que falar o que ele fala, mas não mudando a idéia dele.</p> <p>R: sim</p> <p>D: né então é complicado, então a gente acaba repetindo.</p> <p>R: por isso que tu trazas as citações.</p> <p>D: por mais que a gente queira sempre acaba trazendo palavras assim, mas assim, que ele costuma citar no livro.</p> <p>R: não, concordo, mas tu tens que de certa forma dizer o que ele ta entendendo sobre isso? Nem que tu colocas lá no final só o ano, só pra saber que é aquilo...</p> <p>A: parafrasear no caso.</p> <p>R: é, exatamente.</p> <p>D: mas foi parafraseado, não foi nada copiado. Copiada só foi a citação.</p> <p>R: nesse parágrafo aqui, por exemplo, esse é texto teu? Começa um outro parágrafo isso daqui dá idéia que aqui tu ta escrevendo.</p> <p>D: ah ta.</p> <p>A: é a tua fala?</p> <p>R: é a tua fala? Então na realidade não é a tua fala. É a tua fala a partir...</p> <p>D: da idéia dele.</p> <p>A: no caso tem que parafrasear aquilo ali. (F3, 23/03/06)</p>	2	2
	<p>No dia 30/03, às 18/30h nos dirigimos à sala de informática e tivemos aula de normalização com os bibliotecários da FURB. Foram esclarecidas muitas dúvidas sobre como finalizarmos o TCC. (PA, 01/04/06)</p>	1	2
	<p>D: mas eu to também bem preocupada com relação à metodologia do trabalho, com relação ao sumário, paginação.</p> <p>A: professora, falei com a bibliotecária pra paginar o sumário, só quero paginar o sumário, o resto ainda eu sei fazer né, aí ela falou que teria um CD da biblioteca de um livro, que tu colocas e vai digitando o tcc e ele vai enquadrando já. Eu falei não, mas, o meu já ta pronto, já ta todo na metodologia, só preciso saber como que é que faz aparecer... pra mim não precisar fazendo pouquinho, pouquinho, pouquinho, número, isso ta errado, ele não vai ficar reto, ah daí eu já não sei, tu sabes isso daí Rita? (FAD6, 27/04/06)</p>	2	3
Consulta outras produções escritas	<p>A: Tem na biblioteca pra pegar?</p> <p>R: tem todos os TCCs dos semestres anteriores.</p> <p>A: mas, dá pra tirar?</p> <p>R: dá.</p> <p>A: porque daí era legal pra gente se basear. (F1, 02/03/06)</p>	2	3

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE G - QUADROS REFERENTES À APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

QUADRO 28: Apresentação dos resultados da pesquisa - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Assistir defesas de trabalhos científicos	R: [...] Tu sabes que semana que vem vai ter apresentação de TCC da turma que está se formando? J: Sim, eu vou vir aí um dia [...] Eu já assisti uma vez. [...] Eu pensava que era o bicho, assim. Aí a gente vê que não é difícil quando a gente faz e sabe o que tu fez. Mas, assim, eu assisti a apresentação, na última vez que eu vi, não achei tão complicado assim, achei simples. Só que na hora que eles fazem aquelas perguntas, a gente tem que estar peca né? Dá um medo. Eu achei fácil assim, o telão, que ajuda muito assim. (FJ1, 01/12/05)	3	2
	Também neste dia ela me solicitou que eu fosse assistir algumas apresentações de TCC e colocasse o que senti, dúvidas. Fui assistir no dia 06/12 e cheguei a assistir dois TCCs. Logo que entrei já me deu um gelado no coração. As duas acadêmicas que haviam terminado de apresentar estavam chorando por terem finalizado esta etapa com sucesso, me deixando nervosa, pensando no meu dia. Segue abaixo minhas dúvidas: Pode ler toda a apresentação do TCC? Como se monta o resumo do TCC para a apresentação? Os professores da banca não devem fazer perguntas para as acadêmicas que estão apresentando? Não vi isto. Será preciso fazer gráficos no meu TCC? Vou necessitar de auxílio. Coloco no meu TCC o histórico somente do Brasil ou fora dele sobre Escola de Período Integral? Vi esta colocação sobre um TCC que assisti, ou faz bem um ou outro. As mudanças solicitadas pelos professores na banca para o TCC são feitas depois? Como vou lembrar de tudo se não anotar no momento? (PJ, 06/12/05)	2	2
	J: [...] Eu fiz umas perguntas ali, eu vi no TCC quando eu assisti que era um cara lá, aquele professor grisalho de Letras, não sei o nome dele ainda. R: Harry. J: Isso é. Ele colocou, ou se tu vais fazer um histórico sobre o teu TCC, ou tu fundamentas só dentro do Brasil, e se tu fizeres pra fora, tipo como escola de período integral, que tem fora do Brasil, ou tu fundamentas bem os dois ou tu só citas e fica nisso, não fica fazendo um pouco do Brasil e um pouco fora, daí fica superficial. Aí, eu não sei se acrescento mais alguma coisa ali, também o que eu for conseguindo, o que eu achar legal eu coloco. (FJ2, 25/01/06)	3	3
Apresentação dos resultados em congressos e seminários	Neste dia a professora Rita também me solicitou para estar fazendo o resumo de meu trabalho para que ele possa ser apresentado no Seminário das Licenciaturas, cujas inscrições iriam ser abertas nos próximos dias. Fui para casa determinada a dar continuidade a esta produção e ao restante das análises de minha pesquisa. (PJ, 28/03/06)	2	3
	J: Sim, sim. Ta, e isso eu tenho que pagar? R: Tem que pagar, mas isso a gente vê. J: É muito caro? R: Acho que está em torno de R\$ 100,00 o pôster. J: Ai, não se eu tiver que pagar eu não pago, não tenho dinheiro. Pede pra FURB pagar então. R: Ta eu vejo isso junto com o departamento. E aí o que eu quero que tu faças. Tu esboces e depois me mande via e-mail, a gente se comunica, quinta-feira tu vens pra cá e a gente tenta fechar isso até quinta-feira ta. J: Ta, vou tentar fazer. (FJ5, 03/04/06)	2	3

	<p>R: Porque aqui a gente vai apresentar em forma de pôster né, e lá a gente poderia estar apresentando em comunicação oral [...]</p> <p>J: Mas daí sem ler nada, só falando?</p> <p>R: O multimídia, a gente pega daí.</p> <p>J: Tu achas legal participar?</p> <p>R: Claro que sim. Devemos socializar tua pesquisa.</p> <p>J: Não, tá legal, eu topo. (FJ6, 04/05/06)</p>	2	3
	<p>Estou amando a idéia dos seminários, mas parece que não me sinto capaz... o medo é grande. Fico tão chateada comigo mesmo. Poxa! Fui eu que fiz este trabalho, que pesquisei e agora parece que não sei falar dele. Sinto-me mais à vontade escrevendo sobre ele do que falando. (PJ, 08/05/06)</p>	4	5
	<p>No dia de hoje fui fazer a apresentação do meu trabalho no Seminário de Licenciaturas na FURB. Apresentei meu trabalho em forma de pôster, que tinha como tema “As Contribuições da Escola de Tempo Integral para a melhoria do Aprendizado e Desenvolvimento dos alunos na visão dos gestores, professores e dos próprios alunos.” Foi uma experiência muito boa participar deste seminário. Em toda a minha vida acadêmica nunca tinha participado de um seminário. Quando minha professora me fez o convite de estar participando fiquei um pouco nervosa, pelo fato de ter que apresentar meu trabalho, ainda mais que não sabia como era participar de um seminário. Na sexta-feira à noite assisti a abertura do seminário que teve apresentações feitas por alunos da FURB e uma palestra. Sábado, dia que fui apresentar meu trabalho no seminário, fui um pouco preocupada, mas, depois fui me descontraindo com as outras orientandas da professora Rita e com a própria professora. Também perguntei para a professora como fazer na hora da apresentação. Ela me explicou que eu iria ficar do lado do meu pôster e as pessoas iam passando e se tivessem alguma dúvida sobre meu trabalho iriam me perguntar. E assim ocorreu durante toda a manhã. As pessoas passavam, liam o meu trabalho e se dirigiam para o próximo. O pró Reitor de ensino da FURB me fez a seguinte pergunta quando leu meu trabalho. Como eu posso garantir que a criança ficando só meio período na escola ela não passa a ter o mesmo aprendizado do que ficando em período integral na escola? Nesse momento eu expliquei que meu trabalho foi feito em cima de três escolas que oferecem ensino em tempo integral e tanto os gestores quanto os professores colocaram que esta proposta tem como objetivo principal contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Depois de muito explicar ele me disse que não se convenceu. Então depois que ele foi apreciar um outro trabalho, chamei minha professora e lhe fiz esta colocação. Então ela me colocou que na opinião dos gestores, professores e alunos entrevistados esta proposta contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Ficou mais claro, coisa tão óbvia, mas que eu não sabia argumentar. Depois uma outra professora me perguntou o que eu aprendi sobre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, cujos autores me pautei para com a fundamentação teórica da escola de tempo integral no meu trabalho. Passei a responder para ela que ambos eram precursores e idealizadores da escola de tempo integral no Brasil. Que foi a partir de Anísio que esta idéia surgiu no Brasil e que depois o Darcy que foi seu seguidor deu continuidade a esta proposta. Fiquei um pouco perdida nesta questão sendo que voltei a conversar com minha orientadora. Uma outra acadêmica do curso de história da FURB fez algumas colocações sobre a escola de tempo integral, que para esta proposta ser realmente válida seria preciso acontecer muitas mudanças na escola. Então ela me colocou sua visão sobre o que pensa desta proposta. Para ela seria necessário alguém da rede particular de Blumenau montar uma escola de tempo integral "modelo" para o município ou estado quem sabe. Depois os órgãos públicos iriam dali montar sua escola. Em suas colocações pude perceber que ela vê muitas defasagens nesta proposta. Mas, não concordei que uma escola particular deveria servir de modelo. Por que particular? E assim, chegou ao fim o Seminário. Minha professora, ao final, perguntou</p>	4	5

	como foi e eu coloquei para ela que foi mais tranqüilo do que eu pensei. Mas que fui para casa com a seguinte inquietação. Tentar responder melhor estas duas perguntas que me fizeram acima e que no meu ponto de vista não me saí muito bem. (PJ, 03/06/06)		
	Neste dia juntamente com a professora Rita, minha orientadora, fomos a Joinville, onde estava acontecendo o XI Congresso Sul - Brasileiro da Qualidade em Educação para apresentar meu TCC sobre a Escola Pública Integrada em Blumenau: Uma Proposta de Qualidade? A apresentação do meu trabalho estava, marcado para às 15:00 horas. Chegamos mais cedo para que não ocorresse nenhum imprevisto que fosse atrapalhar a apresentação do trabalho. Quando a professora Rita me comentou sobre a questão de estar apresentando meu trabalho neste congresso fiquei preocupada, pois, imaginava que teria que apresentar para muitas pessoas. Quando chegamos ao local fomos ver em que sala seria apresentado o meu trabalho. Na hora certa nos direcionamos para a sala. Antes da minha apresentação havia mais 2 trabalhos para serem apresentados. Um sobre o racismo e outro sobre os deficientes visuais, no qual assistimos e logo em seguida foi apresentado o meu trabalho. Consegui fazer uma boa apresentação, sendo que o tempo era muito limitado, somente 20 minutos. Ao final da apresentação foram feitos alguns levantamentos e comentários, que considerei muito ricos. Que a quantidade de alunos entrevistados era pouca para saber se esta proposta é tão válida assim. Que nas considerações finais como aconteceu na banca estavam faltando itens que são encontrados nas análises, entre outras questões. Gostei bastante de apresentar este trabalho, além de estar muito tranqüila. Mas, em minha mente teriam muito mais pessoas para prestigiar os trabalhos. Isto me decepcionou um pouco, mas foi uma experiência muito produtiva. (25/06/06)	3	2
	Ela também me solicitou uma síntese das análises para poder mandar fazer o pôster para o seminário de licenciaturas na FURB, que será apresentado no dia 03/6/2006. No final de semana seguinte fiz as sínteses e mandei para a professora Rita por e-mail. Depois de ela ter visto telefonei para ela perguntando como estava a síntese, e ela falou que estava boa, mas que fez algumas correções, coisa que eu já estava ciente, para poder mandar fazer o pôster para a apresentação no seminário. (PJ, 25/05/06)	2	4
Nervosismo frente a apresentação do trabalho em banca	R: E aí Jake, estás preocupada com a apresentação? J: Estou muito nervosa, vou chorar no dia. (FJ6, 04/05/06)	2	3
	Neste encontro também desabafei um pouco com a professora Rita sobre minha angústia e insegurança para com a apresentação do trabalho. Estou tão indignada comigo mesmo, porque fui eu que fiz tudo sozinha, pesquisei, fui nas escolas coletar os dados e observar como se dá esta proposta ali no seu dia a dia, digitei tudo sozinha e ainda não me sinto segura. Tem dias que fico bem nervosa com isso. Vou precisar de ajuda constante da minha orientadora até que me sinta realmente preparada. (PJ, 18/05/06)	4	5
	J: Estou nervosa (começa a chorar) (DVD1J, 20/06/06)	4	1

	<p>Neste dia me encontrei com a professora Rita para montar minha apresentação para a Banca. Eu estava muito preocupada, pois, não me sentia segura sobre o que colocar nos slides. Quando cheguei à professora Rita, ela me perguntou se eu já tinha preparado um esboço da apresentação. Então coloquei para ela que eu não tinha preparado nada, pois tinha entendido que iríamos fazer juntas. Percebi que ela não gostou muito, pois, queria que eu levasse algo meio que já pronto. Então nos sentamos em frente ao computador para fazer. Pensei que iríamos deixar minha apresentação pronta, mas ela somente fez comigo o início e continuei em casa. Saí deste encontro tão, mas, tão nervosa que estava até meio zonga com a preocupação de não conseguir fazer o restante da apresentação. Cheguei em casa chorei um pouco e comecei a fazer. Minha maior preocupação era saber o que colocar em cada slide. Meu marido me ajudou bastante. Quando tinha pronta a apresentação mandei pela internet para a professora Rita ver e no dia seguinte ela já me retornou com as reformulações. Segundo ela estavam muito bons os slides. Já estava mais tranqüila quanto a isso. Depois veio a segunda parte, estudar para a apresentação. A semana da apresentação dos trabalhos iniciou e fui assistir aos dois primeiros. Antes de ir embora, a professora Rita entregou meu trabalho com mais reformulações para serem feitas, principalmente alguns autores que estavam faltando nas referencias. Cheguei em casa muito nervosa, devido às apresentações e comecei a ver todo o trabalho com as anotações da professora Rita. Liguei o computador e me pus a estudar. Mais tarde liguei para a professora Rita chorando e dizendo que eu não ia conseguir apresentar. (PJ, 21/06/06)</p>	5	3
	<p>Até que neste dia eu estava mais calma. Estava preparada. Cheguei cedo ao local da apresentação. A professora Rita já se encontrava no local. Ela me perguntou como eu estava e lhe disse que estava bem, mas, um pouco nervosa. As pessoas foram chegando, os professores que iriam compor a banca também e dei início a minha apresentação. Estava indo muito bem, até que no início das análises comecei a chorar. Estava muito nervosa. Parei um pouco e consegui me recuperar dando continuidade à apresentação até o final. Quando terminei fui me sentar para ouvir as colocações dos professores da banca. A professora por mim convidada começou a fazer alguns elogios, além das dificuldades por mim enfrentadas para concluir este curso. Neste momento, comecei a chorar novamente, pois, lembrar de tudo o que passei, os problemas e dificuldades, que foram muitos, mas, a força de vontade foi muito maior e hoje eu cheguei no lugar que sempre esperei, mas que tinha medo ao mesmo tempo.</p> <p>Retornei para casa após a apresentação tão zonga das idéias que não sabia nem mais o que fazer. Depois de uns três dias estava recuperada e mais tranqüila. Constatei que não é um "bicho" tão grande assim. (PJ, 28/06/06)</p>	4	5
	<p>R: O que tu achaste lá da banca da exposição oral. J: De Joinville? R: Não, aqui. J: Ai era fácil né, mas eu fiquei nervosa. Não é difícil, mas tem que saber o que se fez. Eu depois me arrependi de ter chorado, porque eu achei que eles ficaram com pena de mim sabe, eu me arrependi bastante. (FJ8, 13/07/06)</p>	4	5
<p>Elaboração de resumo e artigo para publicação em anais</p>	<p>Marcamos um encontro para a próxima quinta-feira dia 01/6/2006, às 9:00 horas da manhã para fazermos juntas o artigo que precisa ser entregue para poder apresentar meu trabalho no Congresso de Educação em Joinville. Quando preparava esta apresentação junto com a professora Rita fiz um comentário que não me saia da cabeça. Foi bem trabalhoso conseguirmos resumir o trabalho em 15 páginas como solicitado pela comissão organizadora do congresso. Durante esta etapa fiz um comentário sobre o que muitas vezes fizemos durante o curso de graduação e o restante do nosso trajeto escolar. Durante esta caminhada estamos sempre aumentando e "enchendo lingüiça" para conseguir fazer o trabalho ficar "grande" e agora, fazendo este artigo para o congresso, estamos tentando diminuí-lo ao</p>	2	2

	máximo para chegar as 15 folhas e, olha que está difícil, mas conseguimos. Ufa! (PJ, 30/06/06)		
Postura humilde frente as críticas do trabalho	Os professores fizeram muitas colocações sobre meu trabalho, questões como este ser um tema muito atual e fundamental, sendo que ficou um pouco confusa a questão da qualidade e contribuição desta proposta. A questão de que ficou faltando colocar nas considerações finais mais alguns itens que são encontrados nas análises, além de ter muitos dados e que os mesmos poderiam ser mais aprofundados. Foram tantas coisas, que no momento não se consegue fazer gravar todas. Para finalizar, a professora Rita fez suas colocações sobre meu trabalho. Destacou meu comprometimento enquanto aluna, ressaltando somente a necessidade de que eu deveria confiar mais em mim, em saber que eu sou capaz e que vou conseguir, pensar mais positivo e não ser tão perfeccionista. No momento pensei: Nossa ela descreveu na íntegra como eu sou. Fiquei muito feliz de ouvir isto dela, vou daqui para frente procurar a acreditar mais em mim. Perfeccionista, não sei, se vou conseguir melhorar, pois, desde o berço aprendi que a educação, honestidade e as coisas bem feitas são de extrema importância. (PJ, 05/07/06)	4	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 29 - Apresentação dos resultados da pesquisa - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Assistir defesas de trabalhos científicos	Eu nunca havia assistido a apresentação de alguma banca, talvez por isso fiquei tão ansiosa e tão nervosa. (PS, 07/07/06)	2	2
Apresentação dos resultados em congressos e seminários	S: Ta, então digamos que até final de semana a gente pode estar mandando um resuminho para ti, aí dá pra fazer segunda-feira. R: Segunda-feira aqui comigo a gente faz a inscrição. S: Não, acho que ainda dá né. R: Acho ótimo para vocês, é um movimento bem legal, vocês vão ver. Ai, duzentos e cinquenta palavras no máximo, texto corrido. S: Isso dá o que no texto. R: Não dá uma página. S: Não dá, meu Deus como é que nós vamos conseguir resumir isso tudo numa folha? R: Aqui eu tenho um artigo meu, por exemplo, só para vocês terem uma idéia. Aqui tem duzentos e cinquenta palavras para uma revista que eu vou mandar publicar. Olha aqui esse trecho aqui. S: Isso tem duzentos e cinquenta palavras. R: Duzentos e cinquenta palavras. S: Ai, ai, ai, complicou. R: Vocês sabem como contar no computador. Vocês vão em ferramentas, lá em cima tem ferramentas, lá dentro tem contar palavras. Vocês clicam no contar palavras que automaticamente ele diz quantas têm. S: Mas tem que ter certinho duzentas e cinquenta palavras, não pode passar? R: Não, pode ter menos, mas o máximo são duzentas e cinquenta palavras. Menos pode ter um pouquinho. S: Meu Deus como eu vou fazer isso. (FGS2, 04/04/06)	2	3
	Iremos participar do Seminário das licenciaturas. Devemos fazer um resumo de 250 palavras no máximo. (PS, 04/04/06)	1	3

	A professora incentivou-nos a participar do seminário das licenciaturas, pois o mesmo será uma experiência a mais e enriquecerá também o nosso currículo. (PG, 04/05/06)	2	3
	A professora Rita nos estimulou a participar e nos inscreveu no seminário das licenciaturas. No primeiro momento ficamos um pouco tensas por ter muito o quê fazer do nosso trabalho, mas a professora nos encorajou e resolvemos participar. (PS, 05/06/06).	2	3
	Não foi difícil fazer o resumo, pois já tínhamos o trabalho mais de meio caminho andado, então foi fácil falar sobre ele. (PS, 05/06/06).	2	2
Nervosismo frente à apresentação do trabalho em banca ou em seminários	A hora mais tensa foi lá no seminário mesmo, quando ficamos apreensivas se apareceria alguém com curiosidade para saber do nosso trabalho. (PS, 05/06/06).	2	2
	Finalmente chegou a parte que mais nos deixava ansiosas e preocupadas, a apresentação oral do TCC. Levamos algumas horas e alguns dias para elaborar os slides da apresentação. Uma das partes que mais tivemos dificuldade de resumir foi a análise de dados. Para nós tudo era interessante. No início ficou muito extenso, mas depois conseguimos enxugar e resumir até ficar de bom tamanho. Para a apresentação, ensaiamos várias vezes, até percebermos que estávamos bem seguras do que iríamos falar. (PS, 07/07/06)	2	3
	No dia da apresentação estávamos muito nervosas. Na hora de falar, mesmo com o esboço na nossa frente, esquecemos de falar muitas coisas que eram interessantes para enriquecer o trabalho. Isso entristeceu-nos, mas, infelizmente isso acontece quando estamos sendo avaliados por alguém. (PS, 07/07/06)	4	2
Postura humilde frente as críticas do trabalho	Apresentei uma única vez o trabalho, mas foi bem legal ver o pró-reitor de ensino se interessar e fazer perguntas sobre a nossa pesquisa. Ele me fez sentir que o nosso trabalho era importante, e isso me deixou bem animada. (PS, 05/06/06).	3	2
	A gente sabe que pra ter um resultado mais preciso, seria necessário mais tempo de pesquisa, diretamente com os professores, as crianças e com o trabalho que é realizado no dia a dia, porque desenvolvimento humano a gente sabe que não é de um dia para o outro, é lento, é um processo lento, as vezes tu trabalhas uma coisa hoje e amanhã a mesma coisa de novo, tem que estar mais tempo em cima de uma coisa só. (DVDGS, 26/06/06)	3	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 30: Apresentação dos resultados da pesquisa - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Apresentação dos resultados em congressos e seminários	No sábado participamos do Seminário das Licenciaturas expondo nosso pôster. Vieram professoras e coordenadoras de curso conhecer nossa pesquisa e algumas pessoas que não são acadêmicas da FURB, que nos questionaram sobre o tema escolhido. Estas pessoas identificam o pedagogo como professor de sala de aula e discordaram que ele possa atuar em outras áreas, como a empresarial. Isso fez com que contra-argumentássemos, fazendo-nos refletir coletivamente sobre nosso tema de estudo (PJ3, 20/06/06)	4	5

	<p>No dia 02/06 participamos do Seminário das Licenciaturas promovido pela FURB. Neste assistimos a uma palestra referente à pesquisa na Formação Docente tendo como palestrante Maria Tereza Esteban. Nesta palestra foi abordada a importância da aproximação entre as diferentes licenciaturas. Também foi abordada a questão da reflexividade docente, salientando que a formação deve ser baseada na coletividade. A construção de projetos coletivos é uma boa alternativa para desenvolver as aprendizagens e auxiliar na formação. Foi uma palestra interessante, apesar de ser um pouco monótona, pois a palestrante passou a maior parte do tempo lendo textos. (PD4, 06/07/06)</p>	2	2
	<p>A participação através da exposição do pôster foi muito válida, pois pudemos expor nossos interesses e principalmente nossos resultados a outras pessoas. Entretanto acredito que deveria ser repensada esta dinâmica de apresentação aos sábados, pois foram poucas as pessoas que vieram prestigiar. Quem sabe o seminário poderia acontecer durante a semana no período noturno. Outra sugestão seria os professores dispensarem os alunos das aulas para assim poderem participar do seminário. (PD4, 06/07/06)</p>	2	2
Nervosismo frente a apresentação do trabalho em banca	<p>J: E outra pergunta professora: como é que a gente vai escolher nosso avaliador. Juntas nós três vamos escolher o professor, a pessoa pra banca? (FDJ2, 10/04/06)</p>	1	3
	<p>J: Do nosso ponto de vista nós nos saímos bem. Foi isso que a gente conversou depois que apresentou e a gente achou que foi super bem. Do jeito que a gente colocou os slides a gente se sentiu segura para apresentar e... nós não podemos dizer podia ter sido melhor. Não, acho que o que a gente fez foi bom.</p> <p>D: Era isso que eu esperava na verdade né. Porque a gente ensaiou tanto. Apesar do nervosismo acho que saiu dentro das expectativas. (FDJ5, 23/06/06)</p>	2	2
	<p>Eu e a Daniela passamos o sábado, o domingo e 2ª feira de manhã ensaiando. Após vários ensaios, várias mudanças, ficou como nós esperávamos. Na 2ª feira a tarde (26/06) fui trabalhar, e estava calma. Saí mais cedo que meu horário normal, fui para a FURB, fiz um lanche, li toda minha apresentação novamente e fui até ao auditório. A Daniela chegou no mesmo horário que eu. No auditório, por sermos a primeira dupla a apresentar, tivemos que ajudar a montar o cenário, esperar vir o data show, vir o microfone que no final não veio. Acredito que isso fez com que meu nervosismo fosse aumentando a cada instante. Quando comecei a apresentar minhas pernas começaram a tremer, minha mão a suar e meu lábio a tremer. Quem assistiu a apresentação não notou tamanho nervosismo. Assim que terminei de apresentar a Daniela continuou. Para mim foi como tirar um “saco de batatas” das costas, tamanho era o peso. (PJ3, 27/06/06)</p>	4	2
	<p>Posso dizer que a apresentação oral do TCC foi um momento único e por sinal muito especial. Acredito que nos saímos bem, pois afinal fomos as primeiras da nossa turma a apresentar. Através da fita de vídeo pude observar que nos apresentamos com uma boa postura, boa entonação e uma boa pronúncia apesar de estarmos extremamente nervosas e ansiosas. (PD4, 27/06/06)</p>	2	2
Elaboração de resumo e artigo para publicação em anais	<p>Neste encontro Rita nos devolveu o resumo que havíamos encaminhado via e-mail e que foi solicitado na semana anterior. Este resumo será encaminhado para ser publicado nos anais do Seminário das Licenciaturas da FURB, no qual iremos apresentar nosso trabalho em forma de pôster. Fizemos algumas correções juntas no mesmo. (PD4, 10/04/06)</p>	2	2

	Neste encontro a professora solicitou que fizéssemos de uma forma resumida para o pôster a introdução, o referencial teórico, a metodologia, os resultados obtidos, as considerações finais e as referências. Tudo isso em apenas 3 folhas A4. Entretanto nos falou que a seleção para o seminário ainda não foi feita, ou seja, ainda não sabemos se vamos ser selecionadas, mas que devemos estar preparadas para participar. (PD4, 11/05/06)	1	2
	Quando a professora pediu que fizéssemos um resumo contendo introdução, o referencial teórico, a metodologia, as considerações finais para elaboração de um pôster fiquei angustiada, pois seria mais uma coisa para fazer além do TCC. Mas, em uma manhã conseguimos elaborá-lo e que passou por algumas alterações feitas pela orientadora. Para finalizar fizemos uma síntese da análise dos dados, colocamos nas normas e mandamos imprimir. Quando vi o pôster pronto, adorei, foi algo produtivo. (PJ3, 18/06/06)	5	2
	Fomos orientadas para fazer um artigo que será publicado, seguindo a sugestão da banca. (PJ3, 03/07/06)	1	3
Postura humilde frente as críticas do trabalho	Nos encontramos com a orientadora para analisarmos como foi nossa apresentação do trabalho, que na minha opinião foi boa. Levamos em consideração os elogios e algumas questões para serem revistas feitas pela banca. Estaremos nessa semana revendo e melhorando ainda mais o trabalho. (PJ3, 03/07/06)	2	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 31: Apresentação dos resultados da pesquisa - Acadêmicas Ana Clara e Daniella.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Apresentação dos resultados em congressos e seminários	No dia 02 de junho, no Seminário das Licenciaturas, participamos da palestra, que por sinal foi muito interessante, pois trouxe assuntos direcionados a nossa pesquisa “professor reflexivo”. No entanto havia poucos participantes, demonstrando o desinteresse dos alunos acerca de um assunto tão importante que contribui para a integração dos cursos. No dia 03 de junho apresentamos o pôster. Havia poucos participantes e apenas alguns professores questionaram sobre os procedimentos da pesquisa, mas estes demonstraram interesse e nos parabenizaram pelo trabalho. (PD, 04/06/06)	3	2
Nervosismo frente à apresentação do trabalho	R: não, não, sexta à noite e sábado de manhã, o evento é seminário das licenciaturas. D: tu vens daí? A: sexta à noite? R: não a apresentação é sábado de manhã. D: que bom, será um treinamento pra nós.[...] ah eles selecionam só alguns? R: sim. A: a gente vai ter que apresentar? R: sim, em forma de pôster, nós temos que elaborar o pôster, ta. A: não tem que apresentar nada lá né? Não vais me botar lá na frente pra falar nada né? R: Por quê? A: “Deus o livre!” professora. R: óhh a socialização dos resultados de vocês é uma etapa da própria pesquisa, ta entendendo? Então o que, que adianta vocês estar pesquisando tanta coisa legal e não querer divulgar? A: eu não estou preparada psicologicamente. R: não, mas, esse nervosismo vem e passa (FAD6, 27/04/06)	2	3

	<p>Montamos no programa power point os slides para a apresentação do TCC. Não tivemos dificuldades em montar, pois o trabalho estava bem elaborado e retiramos as idéias centrais para a elaboração da síntese. A acadêmica Ana Clara com suas habilidades em informática contribui muito para a elaboração do trabalho, facilitando o processo. Creio que o nervosismo virá daqui para frente ao percebermos que o dia da apresentação oral está chegando. (PD, 09/06/06)</p>	2	2
<p>Elaboração de resumo e artigo para publicação em anais</p>	<p>R: só mais uma coisa que eu quero ver com vocês, o resumo, então da próxima vez vocês tragam também refeito, até com algumas considerações aqui no final dos resultados já, ta para o seminário das licenciaturas aquele que vocês fizeram. Eu li aqui, eu tiraria essa parte aqui, do Schön também não, porque agora é tudo um texto corrido, lembra que agora é duzentas e cinqüenta palavras, no máximo. D: é a gente descobriu a onde que é, a professora falou. R: é e aí tentem pegar aquele roteiro que eu dei pra vocês, o que consta no resumo, fala um pouco da problematização... D: da metodologia... R: aí traz o problema, aí traz objetivo, aí traz a metodologia e traz os resultados, vocês já têm alguns resultados podem ta fazendo uma síntese do que vocês já trouxeram. A: esse daqui né? R: aqui, aqui tem explicado no resumo, tenta reestruturar isso durante essa semana. A: professora, eu não lembro isso daqui, isso aqui me passou naquele dia e a gente não conseguia... R: mas, depois vocês vão traduzir o resumo em inglês. A: isso é fácil. D: não têm problema. R: isso vocês vão ter que ver com alguém. D: a gente vai lá na cultura inglesa. R: traduzir numa língua, abstract é tradução de resumo em língua estrangeira. D: isso eu consigo. A: isso daqui o que, que tem que ser feito? D: sabe quantas palavras deu professora? R: duzentas e cinqüenta palavras e trazer um pouco dos resultados já que vocês já têm agora. D: nós fizemos uma estimativa assim, deve ter duzentas e cinqüenta ali, fomos ao computador olhar. Sabe quantas? Quatrocentas e cinqüenta e quatro, o dobro de palavras... (FAD3, 20/04/06)</p>	2	3
	<p>Na segunda-feira nos encontramos com a orientadora que por sinal estava um tanto “abalada” por não entrarmos em contato no dia anterior, pois estava nos aguardando para irmos em sua casa para juntas podermos elaborar o artigo de 15 páginas para o XI Congresso Sul Brasileiro da Qualidade na Educação. Devido à falta de contato de comunicação entre orientandas, não foi possível nos encontrarmos na casa da orientadora que ficou furiosa. Na segunda-feira houve uma “pequena” discussão, devido ao que aconteceu, porém isso faz parte, pois, nem sempre as coisas acontecem como nós queremos. Após, em harmonia fomos ao centro terminar o pôster e agendamos para o dia 03/06 para fecharmos o artigo. (PD, 29/05/06)</p>	2	2

Postura humilde frente às críticas do trabalho	<p>A: Com relação à crítica aos professores, existiram bastante até com relação a professores pesquisadores, realmente quando determinado professor chegou pra mim e disse não, eu não sou reflexivo, mas como? Você atuou de forma reflexiva conosco, então realmente houve esta dúvida se a gente tava sendo coerente com a análise ou não, mas realmente talvez a gente possa ter restringido um pouco essa parte de posicionamento né, talvez realmente a gente pensou em cientificar e não colocar realmente o nosso posicionamento, mas com certeza as análises em termos de orientação, em termos de encontro, foram muito grandes e vai ser, eu acho tranquilo fazer ou acrescentar esse detalhe né, grande até, mas com relação ao teórico Schon, ele traz a questão da reflexão de forma geral, então as vezes a gente não entendia, do tipo como, como posicionar dentro da educação. Então as vezes como é que a gente vai, não, mas dá pra colocar, vamos tentar pensar dentro da educação como funciona, e a Alarcão, ela então explicava, ela amenizava a nossa dúvida, porque ela realmente traz a questão da educação. Então a gente se inquietava com Schon e se acalmava com Alarcão, era até interessante. (DVDAD, 27/06/06)</p>	4	5
	<p>D: Assim, acho muito construtivo a sua crítica professor, acho que tudo vem para contribuir. E os teóricos que nós utilizamos, eles vinham ao encontro do que nós precisávamos no desenvolvimento do nosso trabalho. Há outros conceitos, há outros teóricos que trazem outras propostas né, acerca do professor reflexivo e estamos aí construindo o nosso conhecimento Vamos tentar agora junto com a orientadora, elaborarmos um conceito nosso, diante desses teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, mas estar sempre crescendo, aperfeiçoando e desenvolvendo acerca daquilo que nós estamos elaborando né. (DVDAD, 27/06/06)</p>	5	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

APÊNDICE H: QUADROS REFERENTES À RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA

QUADRO 32: Relação entre a pesquisa e a docência - Acadêmica Jakeline.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Relação de elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa	J: É como é que ocorre, porque eu queria ver a fundamentação do projeto deles. É assim, a gente oferece isso, isso, isso. Por exemplo. Onde eu to trabalhando agora, quando as pessoas vão lá, ela diz assim óhh: A gente trabalha com o apoio. A gente oferece a tarefa que as crianças fazem. A professora oferece atividades lúdicas, artísticas, recreativas do plano dela e eles têm, o restante tem reforço que é feito em cima do que eles aprendem na escola onde que eles freqüentam. Então tá é isso que a gente faz, e eu queria investigar isso. O que a tua escola oferece? Então eu queria ir lá na sala de aula, queria olhar o projeto e queria ir na sala de aula ver se é isso que a escola tá fazendo mesmo, ou se só deixa a criança lá. Tem um projeto bonito, mas, só deixa a criança brincando lá com bola, com isso, com carrinho a tarde toda sem fundamentar nada sem fazer o que falam no projeto. E assim tá conhecendo outras realidades pra eu estar conhecendo, pra eu adquirir conhecimento, pra minha prática já que eu pretendo continuar com isso né. Ver a realidade de várias salas, trabalhos de várias escolas, de várias turmas pra eu estar acrescentando pra minha vida também. (F1J, 10/11/05)	3	3
	J: Sim. Eu posso estar colocando também durante o trabalho alguma coisa sobre a cidadania, que fala bastante. Pelo menos a gente procura estar trabalhando bastante isso com as crianças também. (F1J, 10/11/05)	2	3
	J: Isso são textos que eu ganhei que eu tinha sobre, que a gente fez. Nessa escola que eu estou agora, não ganhei nada, mas, na outra onde eu trabalhava, a gente fazia reuniões pedagógicas e quem trabalhava com Jornada Ampliada a gente fazia, a gente ganhava textos, apostilas, onde a gente podia ver assim o que fazer com essa turma, o que era pra ser trabalhado, dicas, coisas assim pra fazer e aí eu dei uma lida nisso e selecionei e coloquei aqui no referencial teórico. (FJ1, 01/12/05)	1	2
	J: Ahh sim. Pelo menos nos lugares onde eu trabalhei, eles denominavam com esses nomes. R: Sim. Aí tu vais trazer, tu vais trazer. Porque a educação complementar... como é que vocês denominam lá na escola em que você trabalha? J: Hoje onde eu estou é Apoio Pedagógico e onde eu trabalhava antes era Educação Complementar e Jornada Ampliada. R: Sim. J: Primeiro era Educação Complementar e depois veio uma nova lei que a gente teve que chamar de Jornada Ampliada. R: Ta nesse Apoio Pedagógico só vem às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem? J: Não, é como período integral, só que o nome que eles dão é Apoio Pedagógico, porque além de fazer outras atividades recreativas tudo né. R: Mas a idéia é desenvolver essas crianças integralmente... J: No projeto dela o que ela coloca é, na questão do apoio é que a gente faz um reforço com eles. Por exemplo, se uma criança começou a aprender contas de vezes, a gente faz reforço com ela, só que isso não é obrigatório fazer todo dia, em momentos vagos ou de maior dificuldade da criança a gente faz isso. R: sim.	2	2

Justificativa do objeto de estudo estar relacionado a sua atuação profissional	J: Por isso que ela chama de apoio. (FJ1, 01/12/05)		
Mudança de postura na docência frente aos conhecimentos adquiridos na pesquisa	J: Não, mas também não faço questão, nem gostaria de pesquisar na minha sala no caso. Gostaria de conhecer outra realidade. (FJ1, 01/12/05)	2	3
	J: À parte da minha vida tudo bem, não tem como mudar. Mas no final onde eu coloquei que eu tentei justificar o porquê que eu escolhi esse tema né. Até coloquei dos estágios, essas coisas tudo, meu trabalho na escola. (FJ1, 01/12/05)	2	2
	J: [...] dos professores, eu achei o máximo porque quando eu comecei a ler as respostas de todos eu vi que muitos professores colocaram o que eu coloquei lá no meu memorial. O que eu pensava sobre a proposta, o que eu idealizava, que eu gostava, imaginava, muitos professores colocam a mesma coisa. Tipo, como eles vêem esta proposta, como querem que ela vá para frente, como ela é importante, eu me vi lá dentro daqueles professores. Eu dei mais atenção para eles porque tudo que eles falavam para mim era um espelho, porque são eles que fazem esta proposta, são eles que estão lá todo o dia eles e as crianças, não são os diretores. (FJ6, 04/05/06)	3	2
	J: Aí eu fui pras instituições fazer entrevista com os gestores e quando eu me deparei com eles fazendo a entrevista eles começaram a colocar como acontece a proposta de tempo integral nas escolas, porque no meu ver, que eu tinha conhecimento até o momento, eu acreditava, por exemplo, que de manhã, eles freqüentavam na escola, na mesma escola, o ensino regular e que a tarde eles faziam aulas extra curriculares, como a dança, a filosofia, têm instituições que oferecem capoeira né. Onde eu trabalho, no momento, oferece natação, computação e eu acreditava que era assim. Daí eles começaram a me colocar na entrevista e eu fui obrigada a parar a entrevista e perguntar realmente, como que era mesmo o negócio que eu não estava entendendo. Coloquei a minha visão que eu tinha sobre a proposta e aí me colocaram que a proposta de tempo integral nessas instituições acontece assim: de manhã o aluno vai pra escola fica o dia todo na mesma instituição e ele tem as duas primeiras aulas de português, depois ele tem uma aula de literatura, uma aula de filosofia, educação física, aí ele passa a ter de novo aula de matemática, que faz parte das disciplinas da grade regular, a tarde também. Eu me encantei mais ainda pela proposta quando eu fiquei sabendo disso, porque o que eu tenho conhecimento hoje assim, que eu vejo na minha prática, os alunos, eles vão pra outra instituição de ensino regular e à tarde ou de manhã passam na educação complementar, só que a educação complementar por eles assim, não é levado muito à sério. (FJ6, 04/05/06)	4	2
	.J: É eu pretendo ficar nesse tema, então já fiz pra me acrescentar alguma coisa em meu trabalho. (FJ1, 01/12/05)	2	2
Estou fazendo este TCC sozinha, lendo e relendo, pois ele terá que acrescentar algo mais em minha vida, como já está acontecendo. (PJ, 25/01/06)	2	1	

	Durante esta semana estive analisando meu crescimento perante os estudos que tenho feito sobre meu TCC. Está sendo uma experiência maravilhosa, já estou conseguindo colocar alguns pontos internalizados por mim durante esta etapa até aqui. Também tenho levado esse crescimento para minha prática em sala de aula no dia a dia, vendo a importância de uma fundamentação pedagógica, não ficando somente no cuidado em manter as crianças ocupadas enquanto seus pais trabalham. Vejo o quanto este trabalho está me ajudando a ver melhor até a maneira como a escola em que trabalho vê esse tipo de trabalho. Digo ainda que é muito boa a sensação de saber justificar e colocar seus conhecimentos sobre algo que muito me interessa. Só tenho a dizer que muito me orgulha e alegra. (PJ, 29/01/06)	5	5
	Para o dia de hoje a professora pediu para estar deixando com ela meu portfólio, ou seja, a pasta onde contendo todas as minhas anotações. Surpreendeu-me quando ela solicitou a pasta. Achei que ela não iria ter interesse para isso e sim somente com a que eu ia entregando para ela quando solicitado. Fiquei feliz com a preocupação dela também neste ponto. (PJ, 16/03/06)	2	2
	J: [...] Agora eu quero fazer um registro no portfólio de hoje e quero fazer um relato da experiência depois da minha pesquisa, que a minha experiência assim foi maravilhosa nas observações nas escolas, aprendi muito, cresci como professora. (FJ5, 03/04/06)	4	2
	Pois é! Meu trabalho está se finalizando e o que eu aprendi com ele? O que ele me acrescentou diante de minha visão para com esta proposta? Um leque de informações que irão me acompanhar em toda minha caminhada como educadora. (PJ, 21/04/06)	4	5
	[...] mas, nunca esquecendo da qualidade, palavra que se tornou um lema para minha vida tanto profissional quanto pessoal Procuo estar sempre me questionado sobre a qualidade, sobre as coisas que faço. Percebo meu crescimento, coisa que eu sempre quis que acontecesse durante a realização deste trabalho. Sinto-me feliz e cansada, coisa que não posso negar. (PJ, 25/05/06)	4	5
	Estou feliz por demais com o tema que escolhi e o aprendizado que aconteceu em minha vida, minha profissão. Pena que a faculdade tenha terminado agora, quando minha escrita, pensamentos e idéias estão assim, como posso dizer, tão aprimorados. Estou realizada com a conclusão de minha tão batalhadora graduação. (PJ, 20/07/06)	4	5
	J: Dizer assim que eu aprendi e que meu objetivo principal é trabalhar dentro dessa proposta, é aprofundar cada vez mais esse tema, assim, pra mim né. Eu na minha área de educação pretendo seguir sempre dentro dessa proposta enquanto ela existir e eu também, agora, daqui pra frente, que já tenho os meus conhecimentos sobre isso, eu sei que não são todos dentro dessa proposta, mas eu procuro realmente, talvez assim as angústias que eu encontrei nas escolas, dos alunos, dos professores, dos diretores, ta levando isso assim pros meus alunos, vendo assim o que eu posso estar contribuindo para com eles, pra melhorar assim, eu queria assim, o meu objetivo é estar melhorando a minha prática e vendo o que eu aprendi aqui. Estar levando para a sala de aula, é esse o meu objetivo. (DVD1J, 20/06/06)	5	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 33: Relação entre a pesquisa e a docência - Acadêmicas Gabriela e Solange.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Relação de elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa	Foi uma experiência muito boa, pois eu nunca havia realizado uma pesquisa desta forma. As respostas obtidas já levavam a pensar na análise dos dados. Na grande maioria foram respostas que já esperávamos receber, pelo fato de estarmos em contato profissional com a proposta em questão e vivenciarmos isso no dia a dia no nosso trabalho.	2	2
Justificativa do objeto de estudo estar relacionado a sua atuação profissional	Acredito estar fazendo um bom trabalho com essas crianças e espero poder continuar por muito tempo. É bom também que estou atuando na minha área e o mais legal é que é o tema do nosso TCC (PG3, 02/03/06)	2	1
Mudança de postura na docência frente aos conhecimentos adquiridos na pesquisa	Não posso deixar de falar que as sensações ao sair da sala da orientadora foram várias. Às vezes saímos um pouco desesperadas por ouvir tudo o que teríamos pela frente, às vezes um pouco angustiadas por saber que ainda tínhamos que melhorar bastante, mas, muitas das vezes saímos animadas para continuar o trabalho e nos esforçar um pouco mais. (PS, 20/05/06)	4	2
	A elaboração e execução de um TCC é bem desgastante, principalmente quando se trabalha o dia inteiro num lugar onde se encontram muitos problemas para resolver. A cabeça fica cheia e a concentração muitas vezes se torna difícil. É por isso que precisamos durante essa fase estar recebendo mensagens de ânimo, mensagens que nos fazem perceber o quão importante é o nosso trabalho; precisamos ser incentivadas a cada dia a fazer o melhor. (PS, 05/06/06)	2	2
	Mas, apesar de alguns erros, para mim foi mais uma experiência de aprendizagem e crescimento. E não saberia dizer se estou pronta para a próxima. As dificuldades sempre estão diante de nós. (PS, 07/07/06)	4	4

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 34: Relação entre a pesquisa e a docência - Acadêmicas Daniela e Juliana.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Relação de elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa	J: Por isso é bom estar fazendo esta pesquisa, por que aí a gente vai saber se tem campo, se tem espaço, se não tem espaço, por que não tem se é que realmente falta complementação. Se tivesse a complementação... R: Isso. E até a visão dos nossos empresários quanto à contribuição desse profissional. J: Se tiver um pedagogo formado nessa área empresarial, ela vai aceitar? Essa pesquisa vai abrir outras pesquisas... eu posso cursar de repente agora no final do curso ir lá fazer esse curso lá por que aqui tem campo. É bem interessante pra gente que esta querendo isso... como para as pessoas que vão nesse curso... (FDJ1, 23/02/06)	2	3

	D: Após ter concluído o sétimo semestre do curso de pedagogia, podemos destacar os conhecimentos adquiridos. As teorias mencionadas no mesmo puderam ser aplicadas em nossos estágios de prática de ensino e também em nossa atuação enquanto profissionais. O fato de conhecermos de uma forma ampla, mas, pouco aprofundada as diferentes áreas de atuação do pedagogo, mais especificamente a docência, nos fez refletir sobre a importância de dedicarmos esta pesquisa a um tema até então pouco discutido: pedagogia empresarial. Temos como objetivos centrais para esta pesquisa verificar se existe campo de trabalho para os pedagogos nas empresas e, se existe, qual a função deles. A importância da mesma se dá pelo nosso interesse de atuar nesta área, mas também de ampliar nosso currículo que atualmente é voltado somente para a licenciatura. (FDJ1, 23/02/06)	2	3
Justificativa do objeto de estudo estar relacionado a sua atuação profissional	Após a entrevista desligamos o gravador e continuamos a conversar sobre nossa formação, sobre a empresa, os empregos, os estágios. Ela até deu alguns conselhos para a Daniela quanto a sua formação após a conclusão do curso de Pedagogia e deixou as portas da empresa abertas para nós e para o que necessitarmos. Depois de longa espera saí de lá satisfeita e feliz por encontrar mais uma pedagoga atuando na empresa. (PJ3, 28/04/06)	2	2
Mudança de postura na docência frente aos conhecimentos adquiridos na pesquisa	A Elenir nos elogiou bastante, disse que era um tema desafiador e que trará muitas contribuições para o curso de pedagogia da FURB. [...] O Gilson também levantou a questão de que com a implantação de um curso de pedagogia com habilitação em espaços sociais múltiplos podem vir a frequentar mais homens na Pedagogia. Indicou nosso trabalho para publicação, ou seja, transforma-lo num artigo. (PJ3, 27/06/06)	2	2
	Quero ressaltar aqui a importância do TCC. Este revelou que a pesquisa é fundamental para aprimorarmos conhecimentos, para desenvolvermos um processo de reflexão através das leituras, das produções escritas e das análises. (PD4, 06/07/06)	3	3
	O homem era muito comunicativo, já chegou fazendo perguntas sobre nossa formação, onde foram nossos estágios. Enfim acabei me sentindo em casa e pude falar sobre a vontade de conhecer as possíveis funções do pedagogo em outras ambientes, além da escola, que é o nosso caso. (PJ3, 20/04/06)	2	2
	R: Eu queria que vocês falassem um pouco da contribuição desse trabalho, pra formação de vocês, pra formação integral de vocês. D: Na verdade, pra nossa prática em si, em sala de aula, enquanto professoras de educação infantil, ela né, no caso não teve muito assim sentido né, na verdade mais na compreensão do todo, como acontece um processo, como acontece em vários contextos né, na verdade contribuiu bastante, a gente... J: A gente estudou toda a história do curso... D: história do curso de pedagogia no Brasil. Sobre realmente a educação em si, o que é educação, o conceito de educação, aonde acontece. Percebemos que o pedagogo, o que é o pedagogo, demoramos o curso inteiro assim, pra chegarmos num conceito final. No último semestre descobrimos que o pedagogo, ele na verdade ele tem um campo de atuação vasto né, não se restringe ao escolar... J: isso seria tudo em virtude da nossa pesquisa, essa pesquisa de saber o que é realmente a pedagogia, que é realmente o pedagogo, isso tudo a gente descobriu nessa pesquisa, acho que essas seriam as contribuições da nossa pesquisa, saber que o espaço do pedagogo é amplo, saber que ele pode atuar, pode ser na área empresarial, pode ser um campo de atuação para o pedagogo, isso tudo contribui pra nossa formação, entende, não lá na prática em sala de aula, mas pra nossa formação enquanto pedagogas, ampliou um pouquinho mais o nosso entendimento... (DVDDJ, 26/06/06)	3	2

	<p>R: Vocês acham que isso contribuiu lá pro contexto pedagógico em que vocês estão inseridas ou não?</p> <p>D: Contribuiu né, porque nós precisamos estar sempre pesquisando né, acho que foi muito válida essa nossa pesquisa, esse aprofundamento, tivemos esse semestre todo para dedicarmos assim...</p> <p>J: a leitura...</p> <p>D: a leitura, a construção do projeto, do relatório final, acho que foi bem válido isso, acho que vai auxiliar muito a nossa postura de professoras pesquisadoras...</p> <p>J: toda a parte de delimitação, de objetivos, isso a gente utiliza na nossa prática do dia a dia, montar os objetivos pra nossa atuação, as considerações finais para estar fazendo a nossa avaliação, a nossa prática, isso tudo contribuiu com o nosso trabalho, que a gente fez ele durante um semestre inteiro, mas lá na escola a gente faz ele durante um ano inteiro, de outra forma é claro, voltada a sala de aula, as crianças, a faixa etária. Foi muito válido. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	4	2
	<p>J: é porque a gente tem interesse em estar continuando os estudos, numa pós-graduação, então esse aqui foi o pontapé inicial, pra nossa pós graduação. A gente viu que o pedagogo tem espaço fora, na área empresarial, a aí que a gente quer estar investindo na pós graduação, graduadas em pedagogia, como pedagogas, entrar nessa área empresarial e esse foi o pontapé inicial, pra gente deslanchar depois. Por isso que foi muito válido estar estudando, fazendo toda essa análise, vê se realmente o pedagogo tem espaço pra atuar na área empresarial e agora seguir né. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	5	4
	<p>D: É que ficou aquela coisa...</p> <p>R: Ficou que coisa, me diz?</p> <p>J: Vontade de trabalhar numa empresa...</p> <p>D: Pra falar a verdade eu estou em cima do muro ainda, sabe...</p> <p>J: Vontade de trabalhar numa empresa, mas não naquela forma de números, de uma outra forma...</p> <p>D: É...</p> <p>J: Isso a gente aprende na pedagogia, aquela questão da humanização, de socialização...</p> <p>R: De recursos humanos, de formação...</p> <p>D: Isso. (FDJ1, 23/02/06)</p>	3	3
	<p>J: Apesar desta pesquisa não estar diretamente relacionada a nossa formação, enquanto professoras, ressaltamos que a mesma contribuiu, para o entendimento da educação de uma forma geral, entendendo-a como um processo que acontece em diferentes contextos, partindo da história do curso de pedagogia, podemos descobrir muitas divergências que fizemos refletir sobre a atual contexto da educação, bem como sobre a identidade do pedagogo e sobre o seu campo de atuação. (DVDDJ, 26/06/06)</p>	3	2
	<p>Claro que todo estudo feito, relacionado à Pedagogia, a atuação do pedagogo, o histórico do curso de pedagogia no Brasil, diferentes áreas de atuação do pedagogo auxiliam para melhor compreender nossa prática. (PJ3, 27/06/06)</p>	2	2

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

QUADRO 35: Relação entre a pesquisa e a docência - Acadêmicas Ana Clara e Daniela.

Expressões chave	Idéias centrais	NLR	TR
Justificativa do objeto de estudo estar relacionado a sua atuação profissional	<p>A: Essa questão da escola reflexiva, quando de repente a gente fez o resumo da escola reflexiva, eu olhei pra Dani, meu eureka! Agora eu consegui juntar as coisas, a gente não tava juntando as peças e de repente no final assim, meu, mas, ela fala isso porque aquilo, porque é... juntou de repente.</p> <p>D: mas, eu acho assim que toda a leitura vai contribuir alguma coisa pra ti, nem todas assim, mas, no sentido assim, tudo que você lê, tu podes tanto levar pra um lado, tu podes tanto analisar que contribua ou não com a sua, com seu cotidiano, com a sua vida em si. Eu tenho uma amiga de matemática também, ela tem o conhecimento daí a gente brinca. Ohh, vem aqui vamos fazer dupla dinâmica, vocês têm a prática eu tenho o conhecimento...</p> <p>A: meninas super – poderosas.</p> <p>D: porque é realmente a gente tem pouco conhecimento com relação à reflexividade. O curso de pedagogia é muito voltado principalmente à prática, a gente tem um pouco de matemática, um pouco de ciências, geografia, mas não é de forma tão necessária, gente pra você lecionar numa turma de quarta série vai ter que suar muito, lê muito pra ter esse conhecimento, pra ta fazendo isso de forma mais significativa, não é bem assim não, as vezes tem aquela história, a minha mãe é que fala, faz concurso pra trabalhar em ensino fundamental, séries iniciais, eu falo não mãe, espera aí, não é bem assim não, se já com os meu pequenos que me exigem tanto conhecimento com relação a temas, assuntos e disciplina...</p> <p>A: não tem aquele verso, pensamento que diz, quanto mais eu.. quanto mais conhecimento eu tenho, mais eu sei que eu não tenho, é uma coisa mais ou menos assim, quanto mais eu tenho de conhecimento, mais eu sei que eu não tenho, parece que dá uma pane na cabeça, eu também tenho medo de pegar uma quarta série e ser professora deles, parece que eu não vou dar conta.</p> <p>D: na minha prática eu posso dizer assim que sou uma professora bastante inovadora, porque assim, sempre na minha prática eu procuro tentar modificar sempre..., não, mas, assim ó professora eu acho que eu me identifico muito com relação a prática, na prática eu me saio muito bem, muito bem, as vezes assim meu, vamos fazer uma maquete, vamos fazer isso, vamos fazer, vamos juntar as turmas, vamos fazer uma exposição, vamos se mexer sabe, essa questão de produção, mas na questão teórica que é necessário também, acho que falta ainda.</p> <p>R: tu falas mais nessa dimensão teórica de conteúdo que tu estás trabalhando com os alunos?</p> <p>D: não tanto conteúdo professora, por que assim ó tem que trabalhar matemática, mas, num aspecto de quantidade, de medidas, de quantificação, seriação ordenação, exige um pouco de conhecimento, mas não um conhecimento tão aprofundado né, a questão dos conhecimentos lingüísticos né, linguagem oral, linguagem escrita através do desenho é importante saber, representação do desenho da criança como forma de escrita também, exige conhecimento de você, mas não exige tanto como tu ta lecionando no ensino fundamental, porque eles são muito espertos, as crianças são extremamente espertas e inteligentes né, então exige bastante de ti, você vai ter que ter um tempo pra se dedicar aos estudos pra poder contribuir com o conhecimento deles.</p> <p>R: é uma profissão, e na nossa profissão a ferramenta é o conhecimento e como que o professor trabalha se ele não busca continuamente o conhecimento, hoje pensando nessa proposta...</p> <p>A: e trabalhar com diversos níveis...</p> <p>R: porque qual, o que Schön vem nos dizer, essa é a idéia que vocês precisa sair desse fazer mecânico, rotineiro, dessa racionalidade técnica para um professor profissional, ele resgata essa dimensão da profissionalidade que</p>	5	5

	<p>reflete permanentemente naquilo que faz à luz da teoria, a partir da teoria da ciência.</p> <p>D: o que exige essa reflexão minha é uma avaliação, é uma avaliação descritiva de cada criança, imagine a responsabilidade, a minha visão com relação à formação, ao desenvolvimento dessa criança durante o primeiro semestre né, os aspectos todos que eu observei, o que eu observei, como observei, porque né, tal coisas que aconteceu, então é extremamente importante essa questão e é nesse momento da avaliação que eu acho que exige mais de mim nessa questão reflexiva, e assim você tem reunião individual com cada pai, tu tem que ter esse conhecimento, tem justificar o que vocês escreveu, tem que fundamentar o que você escreveu, pra que isso seja algo profissional, que não seja somente como a professora disse, algo do senso comum, é complicado. (FAD6, 27/04/06)</p>		
	<p>A graduação, as disciplinas práticas e de fundamentos de 1ª a 4ª série foram importantíssimas para a escolha do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Nela, o processo reflexivo em sala era intenso, criando em mim um ser reflexivo, pensante e crítico, onde a partir daí me apaixonei pelo fato de poder pensar e criticar a mim mesma, mostrando, sem qualquer problema, que saber analisar o ato é importante e enriquece nosso trabalho. Em outras disciplinas percebia que tal processo não era utilizado e a falta do mesmo prejudicava-nos. Sentia que tentavam, mas se equivocavam ao atuarem. Ao conhecer Alarcão vi que o processo reflexivo é capaz de se concretizar e de que nossa prática fica mais completa, mais significativa por meio dele. (PA, 07/04/06)</p>	4	5
Relação de elementos do seu contexto pedagógico à pesquisa	<p>A: eu acho que é, pra mim funciona, porque eu no meu trabalho, assim, o NPA tu fica o tempo inteiro assim, meu Deus aonde que eu vou agora, de repente não dá nada certo e agora o que eu faço? Aí eu começo a pensar, começo a anotar sobre os alunos, começo a escrever, aquele aluno ta assim, eu vou lá escrevo, escrevo... e escrevo um monte de coisas sobre ele, como que ele tá reagindo, como... Aquela determinada atividade, e depois eu tenho que pensar, porque que ele agiu daquela forma naquela minha atividade, quer dizer eu comecei a pensar primeiro ele, depois eu comecei a pensar a atividade, ele e eu, o que, que eu faço para ele melhorar né, então eu acho que isso é extremamente importante, depois a reflexão sobre a reflexão na ação, é importante (F2, 13/03/06)</p>	5	5
	<p>D: por que na maioria das entrevistas os professores relataram situações de sala de aula.</p> <p>R: é isso mesmo.</p> <p>D: ah porque eu vou pra casa, porque daí eu penso no que foi feito, pra na aula seguinte tentar retomar de tal forma e isso e aquilo, então eles relataram bastante situações assim em sala de aula, quanto também a planejamento que é um ato de refletir, pois no planejamento você estaria elaborando... bem interessante as questões assim...relacionei a minha atuação como professora. (FDA3, 20/04/06)</p>	2	2
	<p>A: e que é o que os professores colocam bastante né, essa falta de tempo, essa falta de... excesso de aulas que eles têm, tem uma professora que traz bem isso, talvez ela não consiga ser tanto quanto ela quer ser reflexiva pela falta de tempo, pelo excesso de aula, pelo é... talvez por ela querer mais e não dar conta por uma questão de tempo mesmo, ela não consegue mais do que aquilo e essa é uma questão bem forte deles assim...</p> <p>D: é complicado. Nós sentimos isso no nosso dia a dia de trabalho, mas é possível. (FAD6, 27/04/06)</p>	3	5

Mudança de postura na docência frente aos conhecimentos adquiridos na pesquisa	<p>A: agora que tu falaste essa coisa, de tu que ta lá com as crianças, uma coisa engraçada que aconteceu comigo é não sei se isso pode mudar, mas, é uma coisa pessoal minha que eu vou me abrir assim. Pra Dani eu também não cheguei a comentar, mas, depois que eu comecei a fazer esse trabalho, eu era professora de língua portuguesa de quinta a oitava e eu sentia que as vezes eu nada...</p> <p>R: quando tu eras professora de quinta a oitava?</p> <p>A: eu dava aula de NPA, de novas possibilidades de ensino né.</p> <p>R: ah sim, tu já me dissesse.</p> <p>A: então era engraçado que de repente quando eu comecei a... quer dizer eu sempre levava essa prática reflexiva tal, essa coisa de troca tal, de pergunta, de questionamento, mas depois do projeto ter começado, parece que eu fiquei um pouco mais crítica perante a determinados assuntos, eu comecei a me sentir... no entanto que eu entrei numa frustração no trabalho que eu chorava, eu cheguei um dia no diretor e eu comecei a chorar e ele fechou as portas, o que, que está acontecendo?... e eu falei eu não to mais dando conta, eu não me sinto mais dando conta desses alunos, eu sei que eu já não sou o suficiente pra eles, porque, porque eles precisam de mais do que eu posso dar. E eu comecei a pensar na minha prática, que a minha prática já não era mais suficiente, que a minha formação permitia e isso foi uma coisa engraçada que aconteceu comigo esses meses, porque ano passado eu não tinha isso. Eu dava conta e eu ia e né e esse ano de repente eu comecei a pensar e eu disse meu Deus mas, não é isso que as crianças precisam né. Que nem tu falaste, ta lá no meio das crianças e realmente hoje eu to bem mais feliz que eu saí, porque eu sei que as crianças vão ter alguém da área delas, da área que ela precisam, mas, engraçado que eu consegui, foi assim uma tortura.</p> <p>R: porque tu não tinhas formação na área de letras.</p> <p>A: é e eu comecei a pensar sobre o que eu tava fazendo lá e eu via que aquilo já não era o suficiente pra eles e eu saí fora, pra não prejudicá-los né e isso foi uma coisa que eu acho que foi esse crescimento todo, dessa formação toda, porque eu me sinto extremamente modificada assim nesse sentido, em termos reflexivos assim né. (FAD6, 27/04/06)</p>	5	5
	<p>D: A pesquisa oportunizou-nos uma visão ampliada dos professores de pedagogia e também qualificou a nossa formação como educandos e educadores, trazendo-nos um enriquecimento intelectual sobre a nossa visão profissional, sobre educação. (DVDAD, 27/06/06)</p>	3	5

Fonte: Registro das falas dos encontros de orientação, do portfólio e da apresentação oral das acadêmicas. Blumenau, 2006.

ANEXO A – RESOLUÇÃO QUE NORMATIZA O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO NA PEDAGOGIA APROVADA EM 2001

Resolução FURB n° 29, de 27/06/2001

Aprova o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Pedagogia, na forma do Anexo.

O Reitor da Universidade Regional de Blumenau, no uso de suas atribuições legais, considerando deliberação do egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE – Processo n° 158/2001, [Parecer n° 182/2001](#) -, tomada em sua sessão plenária de 26 de junho de 2001,

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Pedagogia, na forma do ANEXO.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Blumenau, 27 de junho de 2001.

EGON JOSÉ SCHRAMM

SUMÁRIO

[CAPÍTULO I](#) - DO CONCEITO OU DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
[CAPÍTULO II](#) - DOS OBJETIVOS
[CAPÍTULO III](#) - DA CARGA HORÁRIA, DA MATRÍCULA E DA FREQUÊNCIA
[CAPÍTULO IV](#) - DO INÍCIO, DO DESENVOLVIMENTO E DA CONCLUSÃO
[CAPÍTULO V](#) - DA ORGANIZAÇÃO
[CAPÍTULO VI](#) - DAS ATRIBUIÇÕES
[CAPÍTULO VII](#) - DA AVALIAÇÃO DO TCC
[CAPÍTULO VIII](#) - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

ANEXO

REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA

CAPÍTULO I

DO CONCEITO OU DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, atividade obrigatória de integração curricular do Curso de Pedagogia, consiste de trabalho final de graduação, abordando temas concretos referentes à educação, preferencialmente relacionados com a prática pedagógica.

Parágrafo único. O TCC reveste-se de todas as características da pesquisa e é elaborado pelo acadêmico, individualmente ou em duplas, sob a orientação de um professor por ele(s) escolhido(s).

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 2º Os objetivos do TCC são:

- I – desencadear um efeito multiplicador da atuação do(s) monografando(s) sobre o conjunto dos alunos do Curso;
- II – estimular o desenvolvimento de atividades características de programas de pesquisa;
- III – promover a integração das funções básicas da Universidade – ensino, pesquisa e extensão;
- IV - possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade científica em assuntos de seu interesse, na área da Educação;
- V – aprofundar e relacionar aspectos teóricos e práticos do assunto em questão.

CAPÍTULO III

DA CARGA HORÁRIA, DA MATRÍCULA E DA FREQUÊNCIA

Art. 3º O TCC tem uma carga horária correspondente a 04 (quatro) créditos acadêmicos e a 72 (setenta e duas) horas-aula.

Art. 4º A matrícula na disciplina TCC obedece às normas regimentais da Universidade Regional de Blumenau e é feita no final da VII Fase.

Art. 5º A matrícula na disciplina TCC está condicionada ao cumprimento do seguinte pré-requisito: ter concluído os créditos da formação comum e profissionalizante.

Art. 6º A frequência na disciplina TCC deve atender aos critérios estabelecidos no Plano de trabalho, conforme disposto no art. 7º.

Parágrafo único. Para a orientação de cada trabalho, será disponibilizada 01 (uma) hora-aula semanal, durante 15 (quinze) semanas.

CAPÍTULO IV

DO INÍCIO, DO DESENVOLVIMENTO E DA CONCLUSÃO

Art. 7º Para iniciar o TCC o aluno deve encaminhar requerimento ao professor coordenador da disciplina, num prazo máximo de 15 (quinze) dias, a contar do início do semestre letivo, no qual comprove:

- I - o estabelecido nos arts. 4º e 5º;
- II - a escolha do tema e do orientador.

Art. 8º Para o desenvolvimento do TCC o aluno ainda deverá:

- I – elaborar o projeto de pesquisa, sob a supervisão do professor orientador;
- II – encaminhar o projeto, juntamente com o requerimento, solicitando o aceite do mesmo para o professor coordenador de TCC, dentro do prazo estabelecido;
- III – desenvolver as atividades descritas no projeto elaborado;
- IV – redigir a monografia concernente ao tema desenvolvido, ao longo da disciplina;
- V – apresentar a monografia, oralmente, perante uma banca examinadora, em sessão pública, com data pré-estabelecida.

Art. 9º O aluno deve entregar o TCC até 20 (vinte) dias antes do último dia letivo do

semestre, previsto no Calendário Acadêmico.

CAPÍTULO V

DA ORGANIZAÇÃO

Art. 10. A supervisão do TCC é feita por uma coordenadoria, composta por um coordenador e pelos orientadores do TCC.

Parágrafo único. A carga horária do coordenador é de 01 (uma) hora-aula por grupo de 04 (quatro) alunos matriculados, limitada ao máximo de 12 (doze) horas-aula.

Art. 11. O coordenador, Professor do Quadro, será indicado pelo Departamento de Educação dentre os professores lotados no mesmo, e deve ser autorizado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE.

Art. 12. O orientador, escolhido pelo orientado, deverá ser professor da FURB.

§ 1º A carga horária atribuída ao orientador do TCC é de 01 (uma) hora-aula semanal, para cada trabalho orientado, durante o TCC.

§ 2º O número máximo de trabalhos por orientador é 04 (quatro).

§ 3º Os orientadores de outros Departamentos devem ser aprovados pelo Departamento de Educação, antes do início dos trabalhos de orientação.

CAPÍTULO VI

DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 13. Compete ao Coordenador:

I – coordenar e agilizar o intercâmbio entre entidades, empresas ou setores da FURB, visando a abrir oportunidade para o desenvolvimento do TCC;

II – administrar e supervisionar, de forma global, a elaboração dos TCCs de acordo com este Regulamento e normas gerais do projeto;

III – homologar os planos de trabalho e respectivos orientadores propostos pelos alunos;

IV – apresentar relatório, ao final de cada semestre, ao respectivo Colegiado de Curso;

V – submeter aos departamentos os nomes dos professores indicados para atividades de orientação de TCC e sua respectiva carga horária;

VI – receber dos orientadores 03 (três) exemplares do TCC, até 20 (vinte) dias antes do término da VIII Fase;

VII – entregar 03 (três) exemplares do TCC, ao presidente da banca examinadora, 02 (dois) dias após seu recebimento;

VIII – receber os resultados da avaliação do TCC, realizados pela banca examinadora;

IX – apresentar à Divisão de Registros Acadêmicos da Universidade, ao final de cada semestre, as notas atribuídas aos alunos;

X – manter contato com os orientadores do TCC, informando-os sobre a estrutura, metodologia e apresentação do TCC, visando ao aprimoramento e à solução de problemas relativos ao seu desenvolvimento e ao acompanhamento da execução dos planos de trabalho dos TCCs;

XI – apresentar este Regulamento aos alunos e aos orientadores de TCC;

XII – coordenar a apresentação dos TCCs;

XIII – estabelecer o cronograma semestral da execução do TCC;

XIV – manter arquivo atualizado de todos os TCCs aprovados;

XV – aprovar a composição da banca examinadora.

Art. 14. Compete ao orientador:

I – aprovar o tema do TCC e a sua forma de execução, de acordo com este Regulamento e as normas gerais;

II – estabelecer o horário e o local de atendimento aos alunos, em conjunto com o coordenador;

III – orientar e aprovar o plano de trabalho e encaminhá-lo ao coordenador do TCC;

IV – orientar o aluno em suas dificuldades;

V – acompanhar o trabalho em todas as suas etapas;

VI – contactar com o professor coordenador para solucionar possíveis dificuldades no desenvolvimento do TCC;

VII – entregar ao professor coordenador 03 (três) exemplares do TCC, 02 (dois) dias após o seu recebimento;

VIII – sugerir ao coordenador do TCC a banca examinadora para avaliação da monografia;

IX – presidir a banca examinadora.

Art. 15. Compete ao aluno:

I – seleccionar o tema, atendendo ao disposto no art. 1º deste Regulamento;

II – escolher o orientador;

III – elaborar o plano de trabalho e desenvolvê-lo, sob a supervisão do orientador, de acordo com o estabelecido no art. 7º deste Regulamento;

IV – participar das reuniões e outras atividades para as quais for convocado pelo orientador ou coordenador do TCC;

V – respeitar o cronograma de trabalho, de acordo com o plano aprovado pelo orientador;

VI – cumprir o horário de atendimento estabelecido com o orientador;

VII – redigir a monografia;

VIII – apresentar o trabalho desenvolvido perante a banca examinadora;

IX – entregar 03 (três) exemplares do TCC ao orientador, até 20 (vinte) dias antes do último dia letivo do semestre, previsto no Calendário Acadêmico;

X – cumprir as normas deste Regulamento.

Art. 16. Compete à banca examinadora:

I – receber, do coordenador, as cópias dos TCCs;

II - reter-se dos termos deste Regulamento;

III – realizar a avaliação da monografia, em termos de estrutura, conteúdo e de resultados e da exposição oral, de acordo com os critérios deste Regulamento;

IV – encaminhar os resultados da avaliação ao coordenador do TCC, 02 (dois) dias após a sua realização, acompanhados da ata da apresentação;

V – avaliar a exposição oral do aluno na apresentação da monografia;

VI – certificar-se de que a versão final da monografia contenha as correções propostas.

CAPÍTULO VII

DA AVALIAÇÃO DO TCC

Art. 17. A avaliação final do TCC, realizada pela banca examinadora, é expressa numa única nota, de 0 a 10 (zero a dez), sendo considerado aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco), satisfeitas as exigências contidas neste Regulamento.

Art. 18. A banca examinadora, responsável pela avaliação do TCC, tem a seguinte composição:

I – orientador do TCC;

II – um professor ou profissional compatível com a área, indicado pelo coordenador do TCC;

III – um professor do Curso de Pedagogia da FURB, escolhido pelo aluno, com, pelo menos, 02 (dois) anos de experiência no magistério superior.

§ 1º A constituição da banca examinadora deve ser aprovada pelo coordenador do TCC.

§ 2º A banca examinadora é presidida por um de seus membros, indicado pelo coordenador do TCC.

§ 3º Os trabalhos da banca examinadora são secretariados por um de seus membros, designado pelo presidente.

Parágrafo único. A nota final da banca examinadora é decorrente da média aritmética simples das notas atribuídas à monografia e à exposição oral, pelos integrantes da banca, individualmente.

Art. 19. A avaliação da monografia é feita com base nos seguintes critérios:

I – escolha do tema: relevância e originalidade;

II – desenvolvimento lógico: clareza e precisão de raciocínio nas explicações, contextualização do tema, fundamentação teórica, relacionamento teoria/prática e capacidade de síntese;

III – redação e apresentação: terminologia adequada, precisa e objetiva, clareza na apresentação, uso das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

Art. 20. A avaliação da exposição oral baseia-se nos seguintes critérios:

I – domínio do tema;

II – linguagem adequada, técnico-científica e clara;

III – raciocínio lógico;

IV – desenvoltura e comunicabilidade;

V – compreensão das questões propostas pela banca examinadora;

VI – clareza das respostas às perguntas formuladas;

VII – capacidade de reavaliar afirmações.

Art. 21. A exposição oral de cada TCC tem a duração máxima de 30 (trinta) minutos, com até mais 20 (vinte) minutos para arguição efetuada pela banca examinadora.

Parágrafo único. Para os TCCs realizados em dupla, cada aluno terá direito a 15 (quinze) minutos para a apresentação oral.

Art. 22. Somente os TCCs com nota igual ou superior a 8 (oito), após feita as devidas correções, se houver, são encaminhados à Biblioteca Central da FURB.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 23. Até a data da aprovação de normas complementares, vigoram as orientações gerais de Metodologia do Trabalho Acadêmico e de Pesquisa em Educação, para a estruturação e apresentação do TCC.

Art. 24. Os casos omissos são resolvidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia,

ouvidas as partes envolvidas.

Blumenau, 27 de junho de 2001.

EGON JOSÉ SCHRAMM

Fonte: Gabinete da Reitoria

ANEXO B – REGULAMENTO QUE NORMATIZA O TCC NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FURB APROVADO EM 2007.

RESOLUÇÃO Nº 04/2007, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2007

Altera o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Pedagogia, na forma do Anexo.

O REITOR DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, no uso de suas atribuições legais e considerando, ainda, deliberação do egrégio **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE – Processo nº 121/2006, Parecer nº 025/2007** -, tomada em sua sessão plenária de 13 de fevereiro de 2007,

R E S O L V E:

Art. 1º Alterar o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Pedagogia, na forma do **ANEXO**.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se a Resolução nº 29/2001, de 27 de junho de 2001, e demais disposições em contrário.

Blumenau, 21 de fevereiro de 2007.

DR. EDUARDO DESCHAMPS

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	Erro! Indicador não definido.
DO CONCEITO OU DISPOSIÇÕES PRELIMINARES	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO II	Erro! Indicador não definido.
DOS OBJETIVOS	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO III	Erro! Indicador não definido.
DA CARGA HORÁRIA, DA MATRÍCULA E DA FREQUÊNCIA	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO IV	Erro! Indicador não definido.
DO INÍCIO, DO DESENVOLVIMENTO E DA CONCLUSÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO V	Erro! Indicador não definido.
DA ORGANIZAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO VI	Erro! Indicador não definido.
DAS ATRIBUIÇÕES	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO VII	Erro! Indicador não definido.
DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO VIII	Erro! Indicador não definido.
DA AVALIAÇÃO DO TCC	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO IX	Erro! Indicador não definido.
DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS	Erro! Indicador não definido.

ANEXO

REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA

1 CAPÍTULO I

DO CONCEITO OU DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é uma atividade de integração curricular obrigatória do Curso de Pedagogia, que consiste de trabalho final de graduação, abordando temas referentes à educação relacionados, preferencialmente, à prática pedagógica.

§ 1º O TCC é desenvolvido individualmente ou em dupla.

§ 2º O TCC é elaborado pelo(s) acadêmico(s), sob a orientação de um professor por ele(s) escolhido(s), aprovado pelo Departamento de sua lotação.

2 CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 2º O objetivo geral do TCC é possibilitar ao acadêmico o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e científica.

Parágrafo único. Os objetivos específicos são:

I – vivenciar um processo de iniciação científica em uma temática de interesse, na área da Educação;

II – associar ensino/pesquisa/extensão na formação do acadêmico universitário;

III – contribuir com a formação do professor pesquisador;

IV – contribuir com o desenvolvimento reflexivo do profissional da área de educação.

3 CAPÍTULO III

DA CARGA HORÁRIA, DA MATRÍCULA E DA FREQUÊNCIA

Art. 3º O TCC está subdividido em TCC I e TCC II, necessariamente seqüenciais.

Art. 4º A matrícula é feita na data da reserva de vagas, respeitando-se a grade curricular do Curso: TCC I na penúltima Fase e TCC II na última Fase.

Art. 5º A matrícula no TCC está condicionada ao cumprimento dos seguintes pré-requisitos:

I – TCC I – estar na penúltima Fase de conclusão do Curso;

II – TCC II – ter sido aprovado no TCC I e estar freqüentando a última Fase do Curso.

Art. 6º O TCC I tem uma carga horária de 2 (dois) créditos acadêmicos e corresponde a 36 (trinta e seis) horas-aula. O TCC II tem uma carga horária de 4 (quatro) créditos acadêmicos e corresponde a 72 (setenta e duas) horas-aula.

Art. 7º A freqüência do acadêmico no TCC I fica sob a responsabilidade do Coordenador e deve atender a 75% (setenta e cinco por cento) e no TCC II, sob a responsabilidade do Professor Orientador do trabalho.

4 CAPÍTULO IV

DO INÍCIO, DO DESENVOLVIMENTO E DA CONCLUSÃO

Art. 8º Para iniciar e desenvolver o TCC o acadêmico deve:

I - na disciplina TCC I:

a) encaminhar requerimento ao Coordenador de TCC;

b) atender ao disposto no art. 4º deste Regulamento;

c) elaborar o projeto de pesquisa a partir de orientações da Coordenação e sob a supervisão do Orientador e encaminhá-lo ao Coordenador de TCC para avaliação, acompanhado da declaração de aceitação do Orientador, no prazo de 20 (vinte) dias antes do término do semestre letivo;

Resolução nº 04/2007
Fls. 5

d) aguardar despacho favorável da Coordenação do TCC para desenvolvimento do projeto;

II - na disciplina TCC II:

a) desenvolver as atividades previstas no projeto de pesquisa aprovado;

b) redigir o trabalho sobre o tema investigado;

c) entregar o trabalho até 20 (vinte) dias antes do término do respectivo semestre letivo;

d) apresentar o TCC, oralmente, perante uma banca examinadora, em sessão pública, com data pré-estabelecida pela Coordenação.

Art. 9º A alteração do projeto somente é permitida com aprovação do Professor Orientador e da Coordenação do TCC.

5 CAPÍTULO V
DA ORGANIZAÇÃO

Art. 10. O TCC é coordenado por um Professor do Quadro indicado pelo Departamento de Educação e aprovado pelo Colegiado do Curso.

§ 1º A carga horária do Coordenador é de 1 (uma) hora-aula por grupo de 4 (quatro) acadêmicos matriculados na disciplina TCC II, limitada ao máximo de 8 (oito) horas-aula.

§ 2º O TCC I está organizado na forma de disciplina, para a qual é indicado como docente o Coordenador do TCC, com a atribuição da respectiva carga horária de ensino.

§ 3º As horas destinadas à Coordenação do TCC devem ser cumpridas, integral e obrigatoriamente, nas dependências da Universidade Regional de Blumenau.

Art. 11. O Orientador, escolhido pelo(s) orientando(s), deve ser professor da FURB e ministrar outra(s) disciplina(s), no semestre, nesta Instituição.

§ 1º O Professor Orientador do TCC II recebe a carga horária de acordo com a legislação específica vigente, sendo que a orientação desenvolvida no TCC I não é remunerada.

§ 2º O número máximo de trabalhos orientados no semestre por cada Orientador não pode exceder a 4 (quatro).

6 CAPÍTULO VI

DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 12. Compete ao Coordenador do TCC:

I – coordenar e agilizar o intercâmbio entre entidades, empresas ou setores da FURB, visando facilitar ao acadêmico oportunidades para o desenvolvimento do TCC;

II – administrar e supervisionar, de forma global, a elaboração dos TCCs, de acordo com este Regulamento;

III – disponibilizar este Regulamento aos acadêmicos e aos professores orientadores do TCC;

IV – lecionar a disciplina TCC I, orientando os acadêmicos na elaboração do seu projeto de pesquisa;

V – estabelecer o cronograma semestral da execução do TCC II;

VI – encaminhar, aos departamentos, os nomes dos professores indicados para atividades de orientação de TCC com sua respectiva carga horária;

VII – manter contato com os professores orientadores do TCC, informando-os sobre a estrutura, metodologia e apresentação do mesmo, visando o aprimoramento e solução de problemas relativos ao seu desenvolvimento e ao acompanhamento da execução dos projetos dos TCCs;

VIII – coordenar a apresentação dos TCCs;

IX – aprovar a banca examinadora;

X – determinar a forma de entrega dos TCCs aos membros da banca examinadora;

XI – receber os termos de avaliação do TCC emitidos pela banca examinadora;

XII – apresentar à Divisão de Registros Acadêmicos da Universidade, ao final de cada semestre, as notas atribuídas aos alunos;

XIII – receber e encaminhar à Biblioteca Universitária as cópias digitais dos TCCs aprovados;

XIV – apresentar relatório, ao final de cada semestre, ao Colegiado do Curso.

Art. 13. Compete ao Professor Orientador:

- I** – encaminhar, ao Coordenador do TCC, declaração de aceitação de orientação do trabalho do(s) acadêmico(s);
- II** – submeter o projeto do TCC à análise dos Comitês de Ética da FURB, quando o tema o exigir;
- III** – estabelecer e cumprir o horário de atendimento aos acadêmicos nas dependências da FURB;
- IV** – orientar o acadêmico e acompanhar o trabalho em todas as suas etapas;
- V** – contatar com o Professor Coordenador do TCC para solucionar possíveis dificuldades que ocorrerem no desenvolvimento do trabalho;
- VI** – receber 3 (três) cópias do TCC do(s) acadêmico(s), encaminhando-as ao Coordenador de TCC;
- VII** – participar, como Presidente, da banca examinadora e sugerir membros para a composição da mesma;
- VIII** – estar atento quanto a possíveis plágios nos trabalhos dos acadêmicos;
- IX** – estar disponível para participar de bancas examinadoras de outros TCCs;
- X** – receber e certificar-se se na versão final do TCC todas as recomendações propostas pela banca examinadora foram realizadas, como condição para registro da nota;
- XI** – encaminhar os resultados da avaliação ao Coordenador do TCC, no prazo máximo de 2 (dois) dias após a sua realização, acompanhados do termo de avaliação.

Art. 14. Compete ao acadêmico:

- I** – apresentar o projeto, atendendo ao disposto no art. 1º deste Regulamento;
- II** – escolher o Professor Orientador e sugerir membros para a composição da banca examinadora;
- III** – elaborar o plano de trabalho e desenvolvê-lo, sob a supervisão do Professor Orientador e do Coordenador, de acordo com o estabelecido no art. 7º deste Regulamento;
- IV** – participar das reuniões e outras atividades para as quais for convocado pelo Professor Orientador ou Coordenador do TCC;

Resolução nº 04/2007
Fls. 8

V – respeitar o cronograma de trabalho, de acordo com o plano aprovado pelo Professor Orientador;

VI – cumprir o horário de atendimento estabelecido com o Professor Orientador;

VII – redigir o TCC;

VIII – entregar 3 (três) exemplares do TCC ao Professor Orientador, até a data pré-estabelecida no cronograma definido pelo Coordenador;

IX – apresentar o trabalho desenvolvido perante a banca examinadora;

X – encaminhar a versão final do TCC em cópia digital, certificada pelo Professor Orientador, ao Coordenador, no prazo definido por esse.

Art. 15. Compete à banca examinadora realizar a avaliação do TCC, de acordo com os critérios deste Regulamento.

7 CAPÍTULO VII

DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Art. 16. A estrutura e apresentação do TCC seguem as Normas Técnicas e a Metodologia do Trabalho Acadêmico adotadas pela Universidade Regional de Blumenau, as quais devem estar em conformidade com o que estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 17. O TCC deve primar pela autenticidade de sua autoria e veracidade técnico-científica dos dados, cuja falsificação é passível de reprovação e de sanções administrativas e legais.

8 CAPÍTULO VIII

DA AVALIAÇÃO DO TCC

Art. 18. As avaliações finais do TCC I e TCC II são realizadas da seguinte forma:

Resolução nº 04/2007
Fls. 9

I – TCC I – a avaliação é realizada pelo professor da disciplina, com contribuições do Professor Orientador e é expressa por uma nota, de 0 a 10 (zero a dez), atribuída ao projeto desenvolvido pelo acadêmico, sendo considerado aprovado aquele que obtenha média igual ou superior a 6,0 (seis), satisfeitas as exigências contidas neste Regulamento;

II – TCC II – a avaliação é realizada pela banca examinadora e é expressa por uma nota, de 0 a 10 (zero a dez), atribuída ao trabalho escrito desenvolvido pelo acadêmico e à sua exposição oral, sendo considerado aprovado aquele que obtenha média igual ou superior a 6,0 (seis), satisfeitas as exigências contidas neste Regulamento.

Parágrafo único. O lançamento da nota do TCC II está condicionado à entrega da versão final do trabalho em cópia digital.

Art. 19. A banca examinadora do TCC é composta por:

I – Professor Orientador do TCC;

II – Um professor ou profissional compatível com a área, indicado pelo Coordenador do TCC;

III – um professor da FURB, indicado pelo acadêmico e aprovado pelo Professor Orientador.

§ 1º A banca examinadora é presidida pelo Professor Orientador.

§ 2º A nota final é a média aritmética simples das notas atribuídas individualmente, pelos membros da banca, ao TCC e à sua apresentação pública.

§ 3º Nos trabalhos desenvolvidos em dupla, as notas da apresentação oral são atribuídas individualmente e a nota do relatório escrito é comum aos dois acadêmicos.

§ 4º Não há remuneração para a banca examinadora.

Art. 20. A avaliação do relatório escrito é feita com base nos seguintes requisitos mínimos:

I – escolha do tema: relevância e originalidade;

II – desenvolvimento lógico: clareza e precisão de raciocínio nas explicações, contextualização do tema, fundamentação teórica, relacionamento teoria/prática e capacidade de síntese;

Resolução nº 04/2007
Fls. 10

III – redação: precisa, objetiva, clara e terminologia adequada;
IV - apresentação: uso das normas técnicas adotadas pela Universidade Regional de Blumenau.

Art. 21. A avaliação da apresentação pública baseia-se nos seguintes requisitos mínimos:

- I** – domínio do tema;
- II** – linguagem técnico-científica clara e adequada;
- III** – seqüência lógica;
- IV** – habilidade de comunicação;
- V** – compreensão das questões propostas pela banca examinadora;
- VI** – clareza das respostas às perguntas formuladas;
- VII** – capacidade de reavaliar afirmações.

Art. 22. O tempo da apresentação pública de cada TCC é de, no máximo, 30 (trinta) minutos, com até mais 20 (vinte) minutos para argüição realizada pela banca examinadora.

Parágrafo único. Para os TCCs realizados em dupla, cada acadêmico tem direito a 15 (quinze) minutos para a apresentação oral.

9 CAPÍTULO IX

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 23. Os casos omissos são resolvidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, ouvidas as partes envolvidas.

Blumenau, 21 de fevereiro de 2007.

DR. EDUARDO DESCHAMPS