

HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (PPP) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFF/NITERÓI

Marcelo Bafica Coelho¹
Rejany dos S. Dominick²
Walcéa Barreto Alves³

Resumo

Nosso objetivo é apresentar a pesquisa realizada pelo GT Histórias e Experiências de Pesquisa e Prática da Formação Docente – PPP, responsável por realizar levantamento sobre diferentes aspectos do componente curricular denominado Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói. Detalhamos os caminhos metodológicos para identificar e analisar aspectos estruturais, históricos e experienciais relacionados com as boas práticas na PPP. Os resultados demonstraram que a proposta curricular está bem embasada e que há experiências exitosas no contexto das ações com o componente curricular PPP. No entanto, identificamos questionamentos de docentes e discentes muito significativos. Estes demandam atenção para que se possa concretizar plenamente uma proposta de formação docente que proporcione articulação efetiva entre teorias, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente, PPP, curso de pedagogia, experiências bem-sucedidas.

HISTORIES, STORIES AND EXPERIENCES IN RESEARCH AND PEDAGOGICAL PRACTICE (RPP) IN THE COURSE OF PEDAGOGY OF UFF/NITERÓI

Abstract

This text aims to present the research conducted by the GT "Stories and experiences of research and practice of teacher education - PPP", responsible for conducting survey on different aspects of curricular component named "research and pedagogical practice" (PPP), in the course of pedagogy of UFF/Niterói. We detail the ways for identifying and analyzing structural, historical and experiential aspects related to good practice in PPP. The results showed that the curricular proposal is well supported and

¹Doutor em Educação e Ciências Humanas (PUC-Rio), Professor Adjunto de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da UFF. E-mail: marcelobaco1@yahoo.com.br

²Doutora em Educação, História e Filosofia (UNICAMP), Professora Associada da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

³Doutora em Educação (UFF), Pós-Doutorada em Educação (UERJ), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: walcea@yahoo.com.br

that there are successful experiences in the context of the actions with the curricular component PPP. However, we identified questions of teachers and students quite significant. These require attention in order to achieve fully the proposal for teacher education that provides effective articulation between theory, research practice and pedagogical practices.

Keywords: Teacher education, PPP, degree in Pedagogy, successful experiences.

Entre muitas discussões e buscas por compreender o caminho e o caminhar das Licenciaturas na Universidade Federal Fluminense, durante o ano de 2015, profissionais da Faculdade de Educação mobilizaram esforços e buscaram estratégias para aprofundar estudos sobre os processos correntes da formação docente. Foram organizadas comissões – Grupos de Trabalho (GTs) – para desenvolver ações de pesquisa que seriam apresentadas no “I Seminário de Formação Docente na FEUFF: histórias, práticas e concepções”, realizado nos dias 4, 5 e 6 de maio de 2016.

Este texto tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Histórias e Experiências de Pesquisa e Prática da Formação Docente – PPP, responsável por levantar aspectos relativos ao componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói. Tal demanda nasceu, especialmente, devido à grande renovação de professores na Faculdade de Educação e da necessidade de resgate da memória do curso. Percebíamos alguns entraves para a concretização da proposta pedagógica, com relação tanto a aspectos administrativos quanto ao conhecimento do seu conteúdo e dos mecanismos para sua efetivação. A comunidade docente, por meio de uma escuta sensível dos estudantes e entre os próprios colegas, identificou o reaparecimento de questionamentos sobre o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica.

Nas reuniões desta Comissão, fizemos a seguinte pergunta: O que é relevante ser compartilhado no “Seminário de Formação Docente na Faculdade de Educação da UFF”? Diante desta questão, desenvolvemos estratégias de trabalho visando a um levantamento de material para análise das questões relativas ao componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, por ser identificado no projeto político pedagógico do curso como o seu eixo articulador.

O GT optou por debater e identificar aspectos administrativos que precisavam ser aprimorados e por realizar um levantamento de boas práticas em PPP

concretizadas tanto em “nível” documental quanto em “nível” experiencial com estudantes e docentes. Essas boas práticas podem ser identificadas com o conceito de experiências instituintes, aquelas que Célia Linhares⁴ (s/d) explicita como

ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

1. Trilhas (Metodologia)

O GT Histórias e Experiências de Pesquisa e Prática da Formação Docente – PPP reuniu-se quinzenalmente para discussão e definição de estratégias para o desenvolvimento de uma pesquisa que nos ajudasse a compreender o que estava acontecendo e buscar possibilidades para superar as dificuldades apontadas por docentes e discentes.

Inicialmente, elaboramos algumas perguntas orientadoras que nos permitissem trilhar caminhos de investigação sobre o PPP: Quais princípios orientam a formação de professor/pedagogo na FEUFF? Como acontece a relação do componente curricular com as disciplinas? Como a estrutura administrativa possibilita ou dificulta a concretização da proposta pedagógica?

Identificamos a necessidade de resgatar a memória do componente com a participação de professores “das antigas”, bem como realizar um levantamento de como a proposta era nos anos de 1990⁵ e como ela ficou na nova reformulação.

O GT chegou à conclusão de que havia muitas perguntas e muitas críticas já expressas por docentes e discentes, porém o tempo exíguo e a vontade de

⁴http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm Acesso em: jan. 2017.

⁵Por limitações de tempo, não foi possível realizar a pesquisa com esse grupo de professores. No entanto, consideramos importante, para trabalhos futuros,

compreender o que poderia dar certo conduziu nossa busca para as experiências exitosas na efetivação de PPP, tanto na opinião dos estudantes, quanto entre os docentes. Essa perspectiva nada teve de ingênua, foi uma opção visando explicitar como, apesar dos inúmeros problemas vivenciados e apontados por docentes e discentes, alguns professores conseguiam superá-los. Para isso, resolvemos fazer um levantamento sobre quais docentes vinham trabalhando com o componente, elaborar e aplicar um questionário para professores e estudantes, buscando os aspectos instituintes das experiências.

No contexto do próprio Grupo de Trabalho, tínhamos experiências com PPP, relativas à geração mais nova de professores – Walcéa Alves e Marcelo Bafica – e à geração mais antiga – Rejany Dominick. Fizemos um levantamento dos conhecimentos construídos em nossas práticas docentes, leituras e escutas sensíveis às falas de colegas e estudantes. Optamos também por realizar um levantamento junto aos departamentos, sobre quais professores estavam trabalhando com o componente nos dois últimos anos, para podermos contatá-los.

Foram elaborados dois tipos de questionários: um para os docentes e outro para os discentes (em anexo). Optamos por enviar os questionários por e-mail para os professores, e com relação aos estudantes, eles foram aplicados em sala de aula.

Quanto aos estudantes, determinamos que os respondentes seriam definidos em dois grupos: daqueles que ingressaram no curso de Pedagogia entre os anos 2013-2014, que seriam identificados como Grupo A – Iniciantes e o dos que entraram em 2012 ou anteriormente, que comporiam o grupo Grupo B – Concluintes. Essa opção se deu porque queríamos abranger um grupo que havia cursado recentemente as Pesquisas e Práticas Pedagógicas oferecidas nos primeiros períodos do curso, pelo SFP (Departamento de Fundamentos Pedagógicos), e as PPPs oferecidas do 5º período em diante, pelo SSE (Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento), a fim de identificar como o tempo na vivência de formação dos estudantes influenciaria na expressão das experiências com o componente. Os dados coletados com os alunos

foram analisados a partir da lógica dedutiva dos dados quantitativos, levantados através das questões objetivas do questionário. As questões discursivas foram abordadas pela metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2009).

Para todos os docentes foi enviado o questionário, sendo que priorizamos a análise daqueles respondidos por docentes que trabalharam nos anos de 2014 e 2015 com PPP – 8 respondentes.

A seguir apresentamos os dados que esse estudo nos possibilitou organizar.

Traços do deslocamento histórico do curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia nasce, em 1939, como Bacharelado e visava formar os gestores da educação. Não havia a perspectiva inicial de formar docentes. Tal formação foi incluída no bojo das discussões e políticas de formação dos docentes para o antigo Ginásio e para o que hoje conhecemos como Ensino Médio. Segundo Scheibe e Durli (2011), a formação era de três anos de Bacharelado, mais um de Didática.

Formava-se, assim, o professor no bacharel. Em 1946, pelo Decreto-Lei nº 9.092, tentou-se substituir o esquema 3+1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. A partir de então, os três primeiros anos do curso de Pedagogia passaram a ser integrados por disciplinas fixas e obrigatórias, e o quarto ano, por disciplinas optativas, acrescidas da formação em Didática teórica e prática, ou seja, o curso de Didática foi substituído por componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas. Mas os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica (p. 87).

As autoras nos informam que o Bacharelado em Pedagogia oferecia disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e que por meio do curso de Didática – no qual

eram cursadas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação – se obtinha a titulação de licenciado para dar aulas no curso Normal.

Um segundo momento do curso de Pedagogia é marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 – LDB/1961. Havia um contexto social e político de mobilização democrática e liberal, diferenciado do período que o antecedeu e o sucedeu. O artigo 59 determinou que a “formação de professores destinados ao ensino médio fosse feita em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 89).

Após a aprovação da lei, documentos complementares modificaram aspectos do curso de Pedagogia: “(i) Parecer CFE nº 251/1962, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia; (ii) Parecer CFE nº 292/1962, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; e (iii) Parecer CFE nº 12/1967, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico”(p. 89). O Parecer CFE nº 251/1962, de Valnir Chagas, e a Resolução CFE nº 62 estabeleceram uma base curricular comum e uma parte diferenciada. O curso de Pedagogia passou a ter duração de quatro anos, três – dedicados à base comum e duas optativas – e mais um ano – voltado para o estudo da didática e da prática de ensino, que passaram a ser obrigatórias. Identifica-se a obrigatoriedade de quatro anos de curso, mas também a manutenção da lógica do 3+1 no que se refere à formação de professor para o trabalho com o curso Normal.

No período do regime militar, entre os anos de 1960 e 1970, as políticas educacionais sofreram uma torção marcada pela perspectiva tecnicista, produtivista e com foco na teoria do capital humano. Em 1968, por meio da Lei nº 5.540, houve a reforma do Ensino Superior e, em 1971, a Lei nº 5.692 regula a mudança do que hoje denominamos Educação Básica. A racionalidade dominante na época introduziu uma forte divisão do trabalho na escola e ampliou os mecanismos de controle e supervisão do trabalho docente, especialmente por meio dos egressos do curso de Pedagogia.

Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as funções a serem por eles desempenhadas. Os mínimos de conteúdo e a duração do curso de Pedagogia para sua formação foram fixados pelo Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969, de autoria ainda do professor Valnir Chagas.

Por essa legislação pretendia-se possibilitar aos acadêmicos optarem pela trajetória curricular de acordo com as tarefas que iriam desempenhar. Permaneceu, no entanto, o currículo mínimo do curso com uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações. A parte diversificada do curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. No que diz respeito à duração do curso, fixaram-se duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas, e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau. (Scheibe e Durli, 2011, p. 91-92).

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 mantiveram-se em vigor até o ano de 1996, quando foi aprovada a Lei nº 9.394/96. Até o final dos anos de 1990, nos cursos de Pedagogia, predominava a **formação de pessoal docente para o magistério nos cursos Normais e a formação dos especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus** (SCHEIBE e DURLI, 2011). A formação para o trabalho como professor primário era um “apêndice”, viável legalmente e podendo acontecer, mas pouco procurada, visto que muitos que ingressavam no curso já eram formados pela escola Normal.

Contudo, nos anos de 1980, com as diferentes mobilizações sociais e sindicais de resistência à ditadura militar, a partir das discussões sobre a Base Comum Nacional para a Formação de Professores, nasceram formulações teóricas que se tornaram propostas curriculares, tendo como síntese

identificatória a indissociabilidade entre o fazer e o pensar criticamente a educação. Os cursos de Pedagogia que foram nascendo ou sendo reformulados nos anos de 1990 incorporaram características das discussões da época.

Por fim, é importante destacar que entre as décadas de 1940 e 1990 há dois espaços de formação do professor primário: o curso Normal e o curso de Pedagogia. Com a LDBEN nº 9.394/96 e as decisões governamentais, ressurge no cenário o Curso Normal Superior, com vida efêmera, voltado para a formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006, a DCN (Diretriz Curricular Nacional) do Curso de Pedagogia (Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) institui o curso como o espaço, no Ensino Superior, de formação do professor para o trabalho nos anos iniciais e na Educação Infantil.

Nesse quadro houve a reformulação do curso de Pedagogia da UFF – Niterói, e a Pesquisa e Prática Pedagógica deveria assumir o papel de formação desse profissional que atuará prioritariamente com aqueles estudantes definidos pelo perfil da Diretriz Curricular de Pedagogia. Na FEUFF, o curso de Pedagogia passou por dois momentos emblemáticos, que resgatamos a seguir, a partir de PPP.

2.1. A PPP na FEUFF

Professores que haviam vivenciado a criação do currículo de 1993 apresentam a Pesquisa e Prática Pedagógica como um grande avanço teórico-prático no contexto da reformulação curricular ocorrida nos anos de 1990. O curso havia mudado, e as diferentes habilitações do pedagogo foram estruturadas em uma multi-habilitação, formando um profissional para a gestão e licenciado. No projeto pedagógico original do curso o componente percorria os nove períodos, com ementa única, e buscou

explicitar na Proposta, reescrita em 2000, que:

O componente curricular que privilegia a inserção do aluno em atividades concretas é Pesquisa e Prática Pedagógica. É aí que o aluno, a partir de dados empíricos por ele recolhidos, em creches, na escola básica e em outros espaços, tem oportunidade garantida para exercitar a articulação teoria/prática, analisando e discutindo situações educativas diversas.

A dinâmica para esta nova concepção de “estágio” prevê o trabalho articulado e coordenado dos professores dos diversos departamentos para a garantia de um trabalho integrado (PPC/FEUFF, 2000, p. 03).

Com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (Brasil, 2006), que o definiram como uma Licenciatura e acabaram com as habilitações, houve uma adequação curricular às exigências do MEC, buscando-se não perder o cerne das elaborações da década de 1990, nas quais os profissionais da Faculdade de Educação apresentavam-se como vanguarda na elaboração de políticas para a formação do pedagogo no Brasil. O perfil dos ingressantes no curso, contudo, já havia mudado em relação àquele de 1993, que era majoritariamente de professores formados pela Escola Normal. Percebíamos um grande número de egressos do curso de Formação Geral ou de outras modalidades de formação no Ensino Médio. Um estudo publicado pela COSEAC-UFF (Coordenação de Seleção Acadêmica), vinculada à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) na época, nos informava que apenas cerca de 25,6% dos estudantes que ingressaram no vestibular de 2005 eram formados pela Escola Normal, como podemos identificar no quadro a seguir, publicado na página 02 do estudo.

Tabela 1

2. Que tipo de estudos de Ensino Médio você realizou (ou realiza)?

	Vestibulandos				Ingressados			
	2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005
1. de formação básica comum;	330	382	529	469	60	77	87	81
	30,6%	39,7%	41,9%	44,4%	37,5%	48,1%	54,4%	50,6%
2. de formação técnica ou profissionalizante;	165	122	179	133	17	18	19	30
	15,3%	12,7%	14,2%	12,6%	10,6%	11,3%	11,9%	18,8%
3. de formação de magistério de Ensino Fundamental (anteriormente denominado Curso Normal);	527	411	466	380	71	54	42	41
	48,8%	42,7%	36,9%	36,0%	44,4%	33,8%	26,3%	25,6%
4. supletivo;	33	32	47	39	6	7	4	3
	3,1%	3,3%	3,7%	3,7%	3,8%	4,4%	2,5%	1,9%
5. outro.	4	5	8	5	2	1	1	
	0,4%	0,5%	0,6%	0,5%	1,3%	0,6%	0,6%	
não respondeu	20	11	33	30	4	3	7	5
	1,9%	1,1%	2,6%	2,8%	2,5%	1,9%	4,4%	3,1%

Fonte: Perfil Socioeconômico dos Vestibulandos e Ingressados: 2002-2005 da UFF – Pedagogia.⁶

Na nova proposta de curso, o componente passou a ter ementas específicas por período, carga horária de 60 horas por semestre, a partir do quarto período, e de 30 horas no segundo e terceiro períodos. A obrigatoriedade explícita de ir às escolas se dá a partir de PPP III, quando teoricamente o estudante já estaria no quarto período e teria cursado todas as disciplinas compreendidas como de Fundamentos.

3. Sistematizando conhecimentos da experiência

Nos encontros iniciais do GT, sistematizamos alguns problemas que a nossa experiência profissional nos indicava. Uma das questões primárias relacionou-se com a falta de estrutura da UFF para o encaminhamento do estudante às escolas. Identificamos, por exemplo, a necessidade de haver um setor, com profissional, que se responsabilizasse por renovar os convênios antes que vencessem, bem como de um funcionário responsável pela logística de formulários, convênios, contatos diretos com os setores das secretarias de educação e por informar aos alunos os trâmites de cada espaço educacional etc. Pensamos também na necessária publicização dos caminhos para a entrada nas escolas por meio da reorganização do sítio na *web* do Curso de Pedagogia de Niterói. Era preciso disponibilizar *links* com orientações básicas;

⁶ Perfil Socioeconômico dos Vestibulandos e Ingressados: 2002-2005 Curso de Pedagogia - Código COSEAC 25 – Março de 2006.

informações sobre normas, locais de estágios e formulários; nome dos funcionários responsáveis; instituições conveniadas; municípios conveniados; datas dos convênios, entre outras informações importantes.

3.1 Dados coletados nos departamentos

Para além de identificarmos que docentes haviam trabalhado com o componente curricular⁷ em cada departamento nos dois anos de nosso recorte, outros aspectos sobressaíram, tais como as práticas e a organização interna de cada departamento. A solicitação foi encaminhada aos departamentos por e-mail, e os funcionários do SFP encarregaram-se de preencher a tabela enviada e devolvê-la eletronicamente ao GT. Quanto ao SSE, foi necessário refazer a solicitação pessoalmente. O funcionário tirou cópia dos quadros de horário encontrados e entregou-os à professora Rejany dos S. Dominick, que os sistematizou. No SFP, conseguimos todos os dados solicitados, mas no SSE não se conseguiu encontrar o quadro de docentes do primeiro semestre de 2014.

⁷Importante esclarecer que o PPP é oferecido em 8 semestres. O PPP I é vinculado ao 2º período do curso de Pedagogia da UFF, e assim por diante. Proposto como eixo articulador do curso, busca relacionar questões teórico-práticas das disciplinas que são lecionadas no período equivalente. Sendo assim, cada PPP é temático, referenciando sempre as disciplinas que são designadas na grade curricular para o período ao qual é vinculado (embora seu cumprimento não seja condicionado à inscrição do estudante no período). Os PPPs I, II e III são oferecidos pelo Departamento de Fundamentos Pedagógicos. São mais introdutórios e, além de articularem as disciplinas dos períodos relacionados, estão voltados para a preparação inicial de entrada nas escolas para cumprimento de estágio, que se dá inicialmente com observação de aula, no PPP III. Já os PPPs IV, V, VI, VII e VIII são oferecidos pelo Departamento de Educação, Sociedade e Conhecimento, e a articulação com o estágio pretende ser um pouco mais ativa e intencional, buscando aliar a questão da pesquisa à prática pedagógica que deve ser desenvolvida pelos estudantes em campo – nas escolas.

Tabela 2 – Quadro de Docentes em PPP na FEUFF/Niterói – Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP) – Período: 2014/1 a 2015/2

SFP	2014/1	2014/2	2015/1	2015/2
MARCUS VINICIUS CORREA CARVALHO	XX	X	X	X
VINICIUS RIBEIRO CABRAL	X	X	X	X
MARCELO BAFICA COELHO	X	X	X	X
PERCIVAL TAVARES DA SILVA	X		X	X
MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES	X			
GIOVANNI SEMERARO	X	X		
CLAUDIA MARIA C. ALVES DE OLIVEIRA		X		
MARIA LUISA FURLIN BAMPI		X		
EDA HENRIQUES			X	
VIRGINIA GEORG SCHINDHELM			X	
ALESSANDRA FROTA M. DE SCHUELER				X
DAGMAR M. E SILVA				X

Fonte: Os autores.

Tabela 3 – Quadro de Docentes em PPP na FEUFF/Niterói – Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) – Período: 2014/1 a 2015/2

SSE	1/2014	2/2014	1/2015	2/2015
MYLENE SANTIAGO		X	XX	X
VALDELÚCIA ALVES		X		
LUCIANA OSTETO		XX	X	X
MÔNICA VASCONCELOS		X		
EDITH FRIGOTO		X		

WALCÉA ALVES		X	X	
MORGADO		X		
ANDRÉ MARTINS		XX	X	X
DAYALA PAIVA			X	
MARIANA VILELLA			X	
ELIANE ARENAS			X	X
TANIA VASCONCELLOS			X	X
JOSÉ RODRIGUES				X
DÉBORA				XX
JAIRO SELLES				X
ANTÔNIO				X

Fonte: Os autores.

Analisando essas tabelas, notamos que apenas alguns professores se mantêm continuamente na condução do PPP. Em geral, percebemos uma flutuação dos docentes. Tal fato tem sido apontado como uma limitação para o bom desenvolvimento de PPP, conforme é retratado na fala de um aluno, transcrita das respostas a uma das questões discursivas do questionário aplicado: “Como aluno, sugiro uma equipe articulada de PPP, sem que haja uma rotatividade, a fim de que tal equipe possa se organizar e, de acordo com os períodos, serem mais articulados nas disciplinas do semestre e não por mera coincidência” (Estudante FEUFF, 2016). A nosso ver, e conforme o que temos vivenciado e ouvido também dos professores e de outros estudantes, a descontinuidade prejudica a formação de uma identidade específica do componente. Isso traz alguns prejuízos em nível da prática docente, visto que o trabalho de estruturação de material e práticas de efetivação se torna descontínuo e fragmentado. Traz ainda alguns prejuízos ao corpo discente, pois a renovação contínua de professores nos PPPs não permite um acúmulo de experiências vivenciadas na construção de práxis fundamentada no amadurecimento do manejo com as questões que permeiam esse componente curricular. Por outro lado, entendemos como instituinte a manutenção de um quadro de professores ligados, de maneira mais

permanente, à dinamização do PPP, pois estabelece vínculo e permite um processo reflexivo de construção e reconstrução de estratégias de pesquisa e prática pedagógica.

3.2. Dados coletados junto aos docentes

Sobre o questionário dos professores, nós solicitamos: *Questão 1. Descreva uma experiência exitosa na qual você trabalhou como professor no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica.*

Entre as respostas, mais de um professor destacou que foi exitosa a troca de experiência entre as situações vividas durante PPP, tanto de forma teórica, quanto prática. Outra resposta interessante diz respeito ao trabalho com momentos considerados marcantes na trajetória pessoal do estudante através do *memorial de formação*. O objetivo, nesses casos, era pôr em foco esse processo formativo, deixando ao estudante/pesquisador o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, apresentar o que e como provocam efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional. Os alunos “narravam suas memórias de escolarização até a entrada no ensino superior. A partir dali retirávamos questões comuns ou particulares para aprofundamento”.

Outro docente trabalhou com *relatório de afetos*. Junto às atividades intelectuais do curso, foi pedido aos estudantes que realizassem um relatório semanal contemplando a dimensão afetiva da experiência educacional, nem sempre em primeiro plano. O intuito foi fazer o aluno perceber que a pesquisa em ciências humanas sempre envolve observações amplas, em que as dimensões comportamentais, linguísticas, afetivas etc. estão conjugadas.

Uma atividade destacada também foram os *seminários sobre as categorias presentes nas ementas*. Os alunos, em grupo, realizavam uma apresentação no *Power Point* sobre diversas categorias (ex.: poder, ideologia, classe social etc.). Tais *slides* eram fruto de debates e pesquisas para verificar o quanto esses conceitos haviam sido

apropriados e como se relacionavam com a realidade. As apresentações de cada grupo, sobre um conceito determinado, foram realizadas mais de uma vez durante o semestre, buscando, em cada uma delas, maior aprofundamento.

Ocorreram também os *seminários* “tradicionais”. Um dos professores nos relatou que, organizados com a participação dos estudantes, os seminários trazem metáforas, fatos de história de vida e componentes de memória de formação que enriquecem o componente curricular e a experiência de aprendizagem da turma, conduzindo o PPP à sua maior finalidade: ser componente curricular articulador entre teoria e prática em cada período disciplinar.

Um dos entrevistados mencionou um trabalho em PPP no qual fez uma pesquisa com os alunos sobre oferta de estágios e de empregos em Pedagogia, com apresentação de resultados à turma. Assim, puderam investigar os campos de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, privilegiando esses últimos, diante do desconhecimento geral a respeito da atuação profissional em outras instituições sociais, tais como: presídios, hospitais, corporações, sociedades, associações, movimentos sociais, mídias e tecnologias, museus e instituições culturais e científicas.

Outro ainda incentivou a reflexão acerca da formação do profissional de Pedagogia em perspectiva histórica e na sociedade brasileira contemporânea. Entre os benefícios, destacou que: a) estimulou a pesquisa empírica e documental, o registro em caderno de campo das atividades de pesquisa (observações silenciosas, práticas e reflexões) e a elaboração de resumo expandido, ao final do semestre letivo, da atividade de pesquisa; b) propiciou, deste modo, a reflexão sobre a ética na pesquisa a partir da leitura de textos previamente selecionados; c) respeitando as diferentes tendências epistêmicas e analíticas, organizou também um ciclo de palestra, por semestre, de modo a contemplar os diferentes temas de pesquisa da turma; pesquisadores-palestrantes foram convidados a fazer uma exposição de seus percursos teórico-metodológicos, as questões advindas de sua práxis educativa, sua aproximação do real, seus erros e incertezas; d) promoveu, ao final, a socialização das pesquisas individuais e dos processos de produção do conhecimento e amadurecimento

intelectual.

Em continuidade ao questionário, fizemos mais duas perguntas: *Questão 2. Como você sistematizaria o que desenvolveu com sua turma (um passo a passo)?* *Questão 3. Quais os problemas e as possibilidades para melhoria de seu trabalho em PPP?*

Compilando as respostas gerais sobre essas duas questões, temos: a) a maior dificuldade enfrentada em meu trabalho com o PPP é em relação ao encaminhamento e acompanhamento do estudante à escola, assim como o excesso de burocracia documental (formulários); b) problemas do horário de PPP; c) fragmentação e desarticulação existente na ementa. Não estavam claros, para mim, a indicação de propostas, os objetivos delas e os diálogos (existentes ou não) entre as várias PPPs. Já que se propunha a ser um eixo articulador, não encontrei essa identidade na prática; d) necessidade de maior desenvolvimento da parte prática, do “saber fazer”.

Agrupando as questões 4 e 5, temos: *Complete este questionário com mais alguma informação que você considere relevante para se desenvolver uma boa experiência em PPP. Complemente esse questionário sugerindo mudanças institucionais para melhorar a PPP.* Eis aqui as sugestões:

- a) “Acho que seria interessante se pudéssemos acomodar a turma de PPP de cada período em até 3 escolas, para que o professor pudesse acompanhar o trabalho dos estudantes de forma mais sistemática e contribuir com a proposta da escola de forma mais efetiva”.
- b) “Reunião por semestre, com os professores de cada período, para definir de que forma o PPP será eixo articulador das disciplinas, que atividades poderiam ser realizadas coletivamente e quais conteúdos serão trabalhados em cada disciplina, que poderão ser aprofundados no contexto da escola”.
- c) “Discussão das ementas”.
- d) “Articulação de Pesquisa e Prática Pedagógica e Monografia I [...]. Tendo por base a minha experiência, entendo que a atividade de PPP poderia manter uma articulação com a disciplina de Monografia I (que assumi em 2014.1 e

2014.2). Se se busca relacionar a teoria e as atividades de PPP na construção de uma pesquisa educacional de modo a consubstanciar o projeto monográfico, de cada estudante matriculado na disciplina, evidencia-se que a construção do conhecimento ocorre mediante a atitude sistemática da pesquisa”.

- e) “Apresentação de trabalhos finais em conjunto”.
- f) “Diversificação da abordagem do componente de modo a contemplar os campos de atuação profissional do pedagogo nas instituições escolares e não escolares”.
- g) “Desenvolvimento de estratégias para contemplar a pesquisa e a prática pedagógica no turno noturno (tendo em vista as dificuldades efetivas de realização das atividades de campo nas várias áreas de formação e atuação profissional futura pelos licenciandos trabalhadores) ”.
- h) “Organização de um *site* em que estejam contidos dados relativos à pesquisa histórica sobre PPP, memórias sobre PPP, trabalhos importantes etc.”.

3.3. Dados coletados junto aos estudantes

Atendendo ao objetivo do GT, o questionário foi elaborado no sentido de investigar experiências exitosas vivenciadas pelos estudantes na efetivação de PPP, com questões semiabertas, a fim de identificar e fortalecer práticas que buscassem a melhoria e a qualidade dos processos de trabalho pedagógico, com ênfase específica no componente. O questionário continha 6 perguntas, sendo 3 objetivas e 3 discursivas. As questões objetivas se voltaram para captar informações, representações e percepções dos estudantes sobre PPP. As questões discursivas foram elaboradas de forma que os estudantes expressassem suas opiniões e situassem elementos considerados relevantes para o desenvolvimento exitoso de PPP, sugerindo mudanças

institucionais e pontuando possíveis contribuições para melhorar aspectos relacionados ao PPP.

Os questionários foram respondidos por 20 estudantes do 4º e 5º períodos e por 14 do 7º e 8º períodos da manhã, sendo, ao todo, 34 respondentes. A quantidade de entrevistados e a limitação ao turno da manhã decorreu da exiguidade do tempo para aplicação do questionário, visto que o ano letivo de 2015 foi recortado pela greve dos docentes da UFF, que durou 4 meses.

Utilizamos como linhas de corte para seleção dos sujeitos da pesquisa alunos que entraram no período de 2013-2014 e em 2012 ou antes.⁸ A fim de atender a questões de ética e de preservação da autonomia nas respostas dos alunos, o questionário não teve identificação.

3.3.1. Respostas objetivas e análise

Os dados levantados pelos questionários foram interpretados e analisados sob uma perspectiva qualitativa, considerando-se a interface da dimensão quali-quantitativa do instrumento utilizado.

Em primeira instância, realizou-se a análise através do método dedutivo, com base nos dados quantitativos coletados. Posteriormente, aplicou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977), a fim de se articularem os sentidos produzidos pelos estudantes acerca da temática abordada.

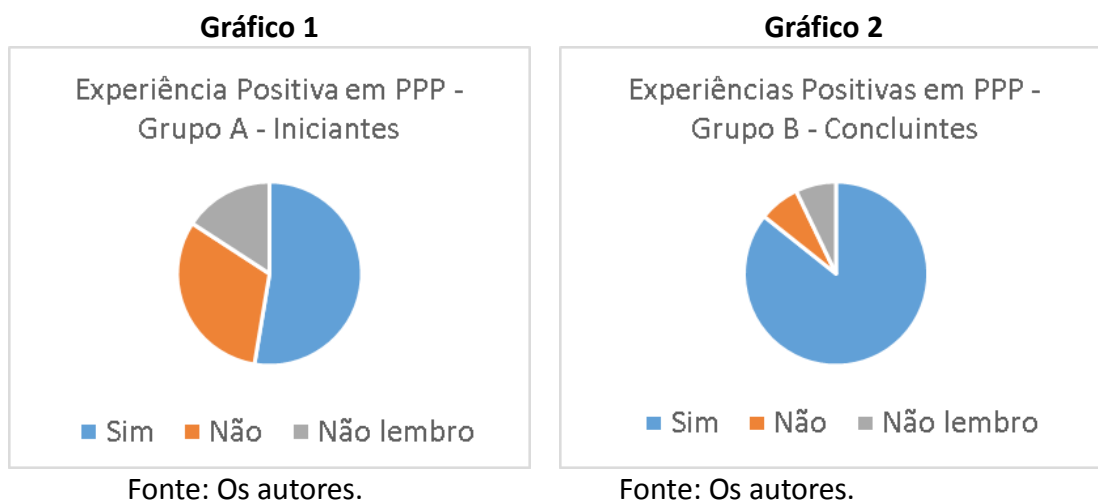
A primeira pergunta do questionário direcionado aos estudantes foi: Você já

⁸ Como já havíamos mencionado, o intuito da linha de corte foi buscar opiniões dos alunos de início e de fim de curso. Esses dois grupos foram caracterizados como Grupo A – Iniciantes, isto é, alunos ingressantes em 2013-2014); e Grupo B – Concluintes, ou seja, alunos ingressantes em 2012 ou ano(s) anterior(es). Essa sistematização se deu pelo fato de entender-se que o Grupo A, por seu ingresso mais recente no curso, teria vivenciado as primeiras experiências com o PPP, sendo, portanto, praticamente iniciante na prática com o componente; já o Grupo B contemplou os alunos mais próximos do período de conclusão do curso e que teriam vivenciado mais experiências em PPP, assim como teriam uma visão mais ampliada do processo de formação docente como um todo.

teve alguma experiência positiva em PPP?

Ao todo, 22 alunos responderam “sim”, 7 responderam “não”, 4 alunos responderam “não lembro”, e 1 não respondeu esta questão. No Grupo A, aqui denominado como Iniciantes, 10 responderam sim; 6, não; 3, não lembro; 1 não respondeu esta questão. No Grupo B, denominado como Concluintes, 12 responderam sim; 1, não; 1, não lembro.

Segue nos Gráficos 1 e 2 a sistematização das respostas por grupo:



Analisando visualmente os gráficos, constata-se que, em ambos os grupos, a maior parte dos estudantes afirmou ter vivenciado uma experiência positiva em PPP.

Adotando-se análise diferencial, observa-se que no Grupo A – Iniciantes há um relativo equilíbrio entre as respostas positivas e negativas, havendo uma diferença tênue entre os que afirmam ter vivenciado experiência positiva e os que afirmam que não, somado aos que afirmam que “não lembram”. Analisando pormenorizadamente os dados, entendemos como significativo o fato de 3 alunos afirmarem não lembrar de experiências positivas, pois se encontravam ainda no início do curso, tendo cumprido apenas PPP I, II e III. Parece sintomático se buscarmos refletir sobre quais seriam as relações entre a “falta de lembrança” e a falta de significação de experiência ligada a um processo mnemônico seletivo. Assim, consideramos que estas últimas se enquadram no espectro das respostas negativas. Já no Grupo B – Concluintes, a

avaliação positiva compõe a maioria das respostas, sendo esta muito representativa, o que nos leva a refletir sobre as possibilidades criadas pelo PPP para a formação profissional docente, em especial aquelas relacionadas com as experiências vivenciadas no contato com a escola básica e que conduzem processo de amadurecimento profissional voltado para as possibilidades de planejamento e a realização de atividades de campo em Pesquisa e Prática Pedagógica.

Numa análise da conjuntura da trajetória realizada em PPP, tal resultado leva à interpretação de que os estudantes que estão em um processo mais inicial ainda não tiveram pleno contato com a proposta de articular e desenvolver atividades de aula nas escolas, tendo vivenciado mais, até então, articulações teóricas e de observação da realidade escolar, ao invés de intervenção. Há outras conjunturas a se analisar, mas, comparativamente, a diferença proporcional entre a avaliação positiva e negativa realizada pelos grupos pressupõe o entendimento de que os que já estão em processo de conclusão de curso apresentem mais experiências em PPP e, portanto, tenham tido um número maior de oportunidades de realizar atividades que designassem uma valoração mais positiva às vivências oportunizadas pelo componente.

A segunda questão foi formulada da seguinte forma: “Cite 6 palavras que tenham relação com essa experiência”. Para analisar as respostas, buscamos apoio na técnica de associação livre de palavras, desenvolvida por Jung, salvaguardando as devidas adaptações ao estilo do questionário aplicado, visto que é uma técnica projetiva, inicialmente aplicada na Psicologia visando a diagnósticos e “testes” de personalidade. Atualmente, é bastante utilizada na fase de coleta de dados em pesquisas científicas (ALVES, 2012). Esse recurso metodológico permitiu a captação das representações dos estudantes sobre este componente curricular.

Para análise das palavras registradas pelos estudantes, elas foram listadas e quantificadas. Após esse procedimento inicial, verificaram-se aquelas que tinham similaridades de significado, sendo aglutinadas em conjuntos denominados “Categorias de Sentido”. As palavras destacadas para representá-los foram as citadas com maior frequência.

Algumas palavras listadas tiveram baixa frequência de aparecimento; no entanto, foram tidas como marcantes pela discrepância de sentido em relação às demais. Sendo assim, estas foram consideradas para a análise e citadas como “atípicas”, conforme está retratado na Tabela 4:

Tabela 4 – Categorias de Sentido – Análise de dados

Categorias de Sentido	
Grupo A – Iniciantes	Grupo B – Concluintes
Prática (vivências, experiências, campo)	Prática
Teoria	Teoria
Organização/Desorganização	Planejamento
Pesquisa/ Desafio	(Mera) Observação
Espaço de diálogo	Diálogo e participação
Sensibilidade	Ludicidade
Aprendizagem	Aprendizado
	Comprometimento
Atípias	
	Tédio /Perda de tempo /Irrelevante
	Despreparo

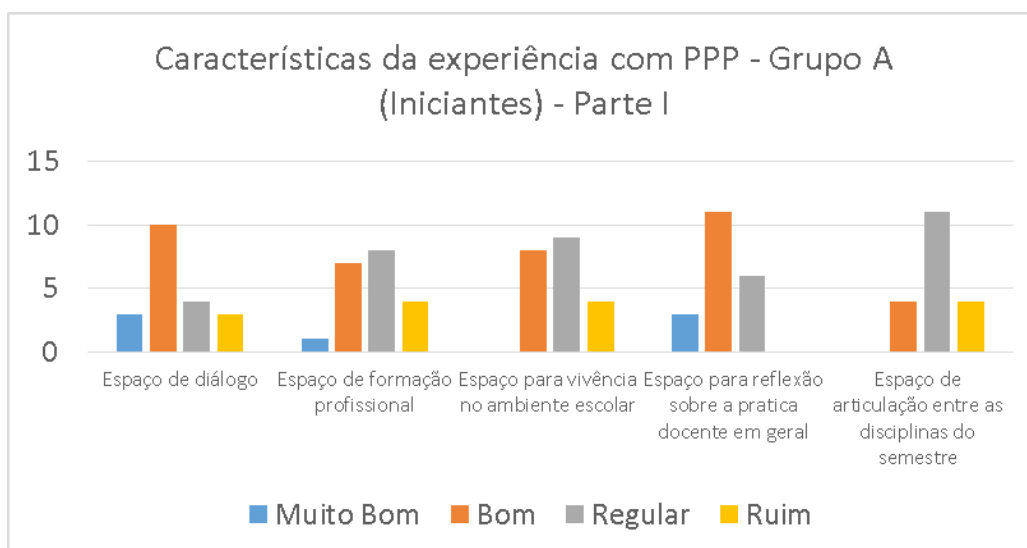
Fonte: Os autores.

É importante elucidar que a formulação das categorias de sentido se deu para além da questão quantitativa (frequência de aparecimento das palavras). A dimensão qualitativa da análise foi fundamental na formulação da Tabela 4, visto que os termos citados pelos estudantes foram sistematizados com base no contexto mais amplo do questionário, sendo relacionados com as respostas das perguntas subsequentes, em especial as questões discursivas. Neste enquadramento, a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) foi fundamental para orientar as proposições e articulações desenvolvidas por esta pesquisa, mas guardaremos a discussão dos resultados da questão para o próximo tópico, no qual será desenvolvida a análise conjuntural dos dados levantados.

A questão 3 solicitava: “Marque a alternativa que melhor caracteriza sua experiência com PPP”. Tivemos o intuito de configurar critérios de avaliação baseada nos nove itens a seguir: espaço de diálogo; espaço de formação profissional; espaço para vivência no ambiente escolar; espaço para reflexão sobre a prática docente; espaço de articulação entre as disciplinas do semestre; espaço de atividade de prática pedagógica; espaço de formação humana; espaço para reflexão da própria prática

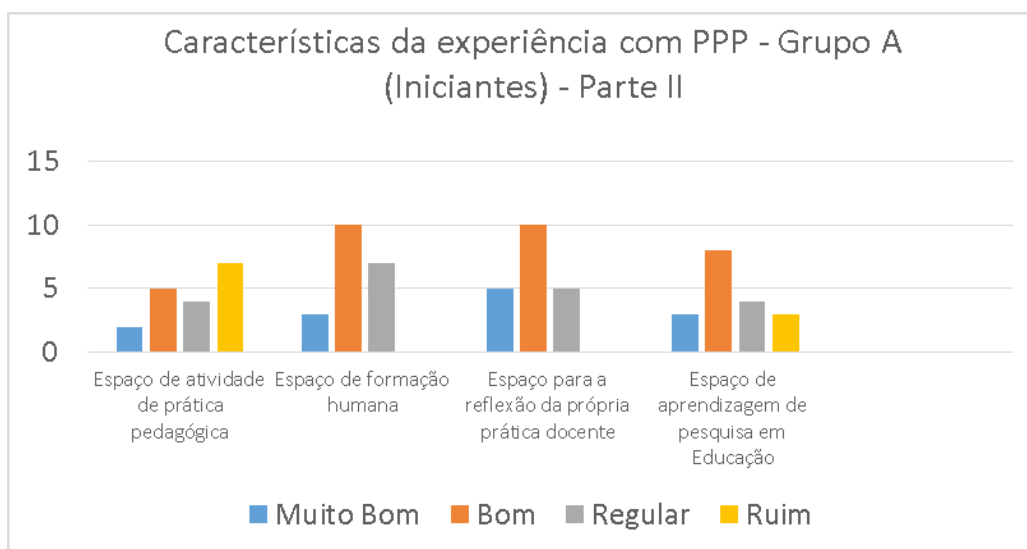
docente; espaço de aprendizagem de pesquisa em educação. Tais itens deveriam ser avaliados como: muito bom, bom, regular ou ruim. Os gráficos a seguir demonstram os resultados:

Gráfico 3 – Características da experiência dos estudantes com PPP – Grupo A – Parte I



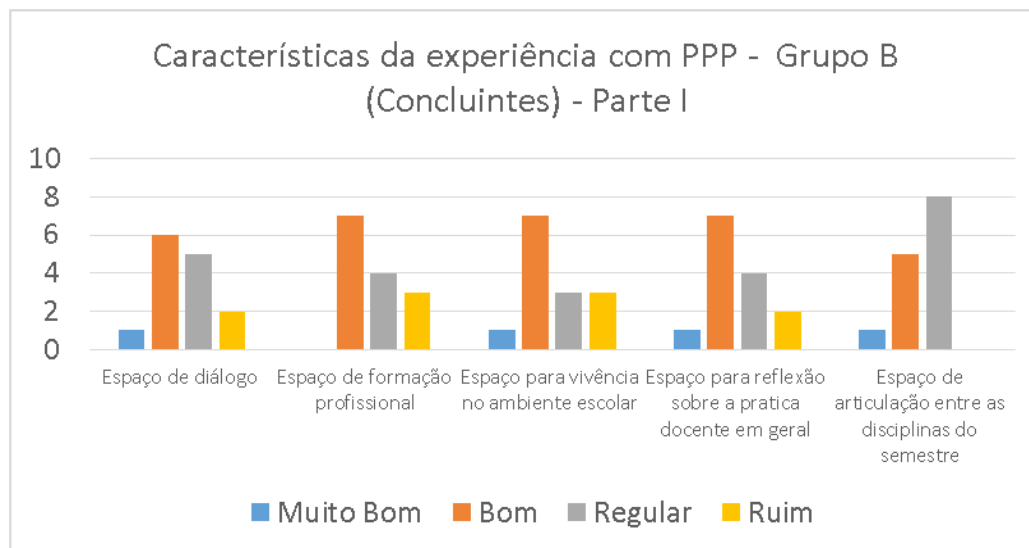
Fonte: Os autores.

Gráfico 4 – Características da experiência dos estudantes com PPP – Grupo A – Parte II



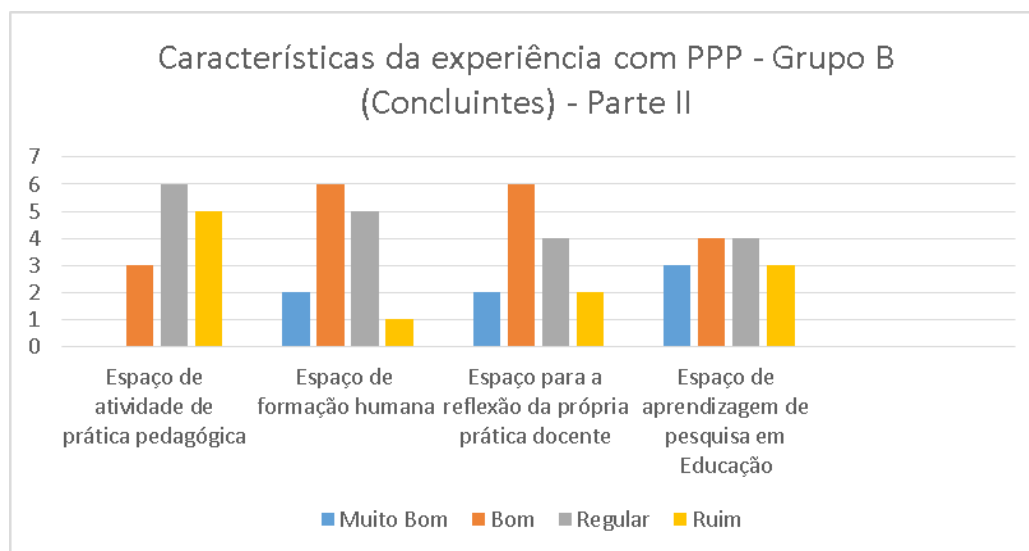
Fonte: Os autores.

Gráfico 5 – Características da experiência dos estudantes com PPP – Grupo B – Parte I



Fonte: Os autores.

Gráfico 6 – Características da experiência dos estudantes com PPP – Grupo B – Parte II



Fonte: Os autores.

Utilizaremos uma análise dedutiva e comparativa dos dados apresentados pelos gráficos, pontuando as respostas do Grupo A e do Grupo B por itens. As

articulações terão como parâmetro a resposta majoritária por grupo.

Segundo os estudantes, o PPP enquanto *espaço de diálogo*, foi considerado “bom” pelo Grupo A. Os conceitos “bom” e “regular” tiveram o mesmo destaque no Grupo B. Percebe-se, no entanto, uma diferença quantitativa na avaliação entre os grupos, que é bem significativa e nos leva a refletir sobre um possível “engessamento” nas possibilidades de dialogicidade ao longo das experiências vivenciadas em PPP, o que se configura como um fator intrigante e, até mesmo, preocupante, pois é preciso que a dialogicidade seja um foco na formação do professor.

Com relação ao *espaço de formação profissional*, o Grupo A avalia como “regular” e “bom”, enquanto o Grupo B avalia, em sua maioria, como “bom”. Tal fenômeno, olhado de uma perspectiva longitudinal, representa um avanço importante, visto que os alunos concluintes consideram positivamente o PPP como um espaço formativo. Pode-se pontuar, neste quesito, o fato de terem experienciado mais vivências nesse contexto e passado por um processo de amadurecimento na construção de sua profissionalidade.

Sobre o item relacionado à *vivência no ambiente escolar*, o Grupo A considerou como “regular” e “bom”, enquanto o Grupo B considerou como “bom”. Tal diferença na avaliação pode ser vista do prisma de que os alunos do Grupo A tenham vivenciado ainda de maneira inicial a inserção na escola, enquanto os estudantes do Grupo B, ao terem cursado praticamente todos as PPPs, preconizaram com mais intensidade a interação com a escola básica.

Nos itens *Espaço para reflexão sobre a prática docente em geral* e *Espaço de reflexão da própria prática docente*, as avaliações foram muito similares. O Grupo A, em ambos os itens, avaliou como “bom”. Já o Grupo B avaliou como “bom” o primeiro item e como “bom” e “regular” o segundo. A possibilidade de reflexão sobre a prática é algo almejado e fomentado pelas discussões na FEUFF e no contexto geral dos fóruns sobre educação, formação e fazer docente. Tem uma ligação, a nosso ver, estreita com a pesquisa que busca ampliar a visão e a dimensão das questões educacionais que circundam o cotidiano escolar e a conjuntura das políticas públicas voltadas para o

nosso campo de estudo e atuação. O posicionamento de parte do Grupo B (estudantes concluintes), ao considerar “regular” a experiência de refletir sobre a própria prática oportunizada pelo PPP, nos deixa suscetíveis a entender que existe uma necessidade de se repensarem os processos de mediação que acercam os elementos de envolvimento e implicação com a trajetória inicial de construção e militância do ofício de mestre (ARROYO, 2002).

Ambos os grupos consideraram como “regular” a *articulação entre as disciplinas do semestre* oportunizadas pelo PPP. Sendo esta uma das bases que sustenta a proposta deste componente como eixo articulador do curso de Pedagogia, colocamos em enfoque o posicionamento do estudante para questionarmos a sua efetividade no cotidiano da formação. Questionamentos aparecem e perguntamos: o que precisamos rever e problematizar no que tange ao papel da universidade – e, em específico, da Faculdade de Educação – na formação dos pedagogos?

O componente PPP enquanto oportunidade de *atividade da prática pedagógica* foi avaliado pelo Grupo A como “ruim” – o que seria compreensível se olhássemos para o contexto deste grupo que ainda não teve a oportunidade de desenvolver um plano de ação interventiva no ambiente escolar, em sala de aula. No entanto, a avaliação dos estudantes do Grupo B sobre este item foi “regular” e “ruim”, o que denota uma limitação de aplicabilidade experiencial no desdobramento dos empreendimentos teórico-práticos na formação.

Quanto à avaliação sobre a Pesquisa e Prática Pedagógica como *espaço de formação humana*, o Grupo A avaliou como “bom”; e o Grupo B, como “bom” e “regular”.

Ao que parece, os alunos relacionam a questão da humanização à relação entre docentes e discentes no contexto da faculdade. Acreditamos que este item possa ser compreendido destacando-se uma das falas dos estudantes: “Acredito que [PPP] deva ser um espaço em que o aluno não se sinta oprimido, onde o professor abra espaço para discussão”. Entretanto, essa não é uma opinião unânime. Em outra fala, esse fator também surge, sendo avaliado de maneira positiva: “O espaço de diálogo

com os professores e a escuta dos mesmos com os alunos para um melhor trabalho do PPP me fizeram compartilhar todas as minhas angústias em relação à disciplina”. Nesse sentido, é importante que haja uma boa relação professor/aluno, no contexto de PPP, para este docente ter uma formação profissional e humana significativa.

O item *espaço de aprendizagem de pesquisa em educação* foi avaliado pelo Grupo A como “bom”. No Grupo B houve um equilíbrio entre os 4 conceitos (muito bom, bom, regular e ruim), com destaque um pouco maior para “bom” e “regular”. Nesse sentido, compreendemos que existe ainda certo dissenso sobre a compreensão do papel e da efetivação do conceito de pesquisa em PPP. Notamos que os comentários sobre pesquisa nas questões discursivas estiveram mais presentes no Grupo A. Uma fala aponta: “Os PPPs I e II deveriam, de certa forma, preparar a visão do aluno para ser um observador/pesquisador”. Por outro lado, nas palavras elencadas na questão 2, a palavra “pesquisa” não é citada nenhuma vez, enquanto a palavra “observação” aparece quatro vezes no Grupo B, sendo que uma delas é colocada como “Mera Observação”, o que desqualifica a experiência de observação como um instrumento que traz elementos para a pesquisa e a prática pedagógica, numa intencionalidade de se articular com a teoria para se construir uma reflexão sobre os acontecimentos verificados.

3.3.2. Respostas discursivas e análise

A segunda parte do questionário apresentava questões discursivas formuladas do seguinte modo: 4) Complete este questionário com mais alguma informação que você considere relevante para o desenvolvimento de uma boa experiência em PPP (ou que você já tenha vivenciado); 5) Complemente esse questionário sugerindo mudanças institucionais para melhorar a PPP; 6) O que você acredita que, como aluno, poderia fazer para melhorar PPP?

Foram configurados temas analíticos baseados nos elementos em que havia

maior inflexão dos estudantes, a partir da análise do conteúdo das repostas mediante a inter-relação com outros quesitos levantados nas questões objetivas. As argumentações foram entretecidas e ilustradas mediante proposições e contribuições teóricas, dados objetivos e trechos dos registros feitos pelos alunos.

Para esta análise, devido às similitudes e à aproximação das temáticas levantadas, as respostas do Grupo A e do Grupo B foram estudadas e elencadas em conjunto, sem especificação entre elas.

A) *Necessidade de diálogo e troca de experiências*

“O diálogo e a troca de experiências” foi um tema presente nas repostas dos estudantes de maneira bem vívida, tanto nas questões objetivas, quanto nas discursivas. Entre as palavras relacionadas, os alunos demonstraram que consideram a PPP como um espaço que favorece e, ao mesmo tempo, é carente de fomentar a interação numa relação de horizontalidade, na qual se promovam debates sobre as experiências vivenciadas em campo, através de uma escuta atenta, respeitosa e generosa dos professores e dos colegas, tal como se apresenta nos trechos: “Professores que ouçam mais as experiências dos alunos e não imponham sua vontade nas aulas”; “Ter mais rodas de conversa”; “Diálogo, troca e humildade”; “Trocas de experiências e situações entre alunos e professores”.

Relacionadas com a questão do diálogo, surgem também as palavras *crítica* e *crítica construtiva*. Isso nos leva a compreender que há o entendimento de este componente curricular ser – e se almeja que seja – um espaço de construção e participação: “Acredito que, como aluna, devemos ter esse espaço de diálogo para melhor desenvolvimento”. Fatores como esses têm sido apontados como essenciais para a partilha de elementos que contribuam para a formação e preparação da prática profissional em educação. Alguns registros denotam essa dimensão da percepção do aluno, ao afirmarem o que consideram relevante para o desenvolvimento da PPP, tal como: “Um verdadeiro diálogo significativo antes de ir ao campo”; “As aulas nem sempre dão exemplos certos, por isso deveria ter mais debate”; “Mais tempo de debate sobre as experiências”; “A troca de experiências da sala de aula”.

A mesma temática surge num prisma prospectivo, de autorreflexão, ao ser solicitado que os alunos apontem o que acreditam poder fazer para melhorar o componente PPP:

Ser mais participativa e disposta a aprender com o outro; participar mais nas discussões em sala; participar frequentemente das aulas, partilhando informações e experiências com os demais; falar mais em aula; acredito que, quanto mais participativos formos nas aulas, mais os assuntos serão melhor desenvolvidos. Porém, cabe ao professor

dar espaço aos alunos ou não; dedicar-me mais à autorreflexão e às experiências em grupo. Ser menos individualista. (Estudante FEUFF, 2016)

Impulsiona esta discussão a defesa da relação dialógica e horizontalizada no contexto da educação e da sala de aula, proposta e defendida permanentemente por Freire (1978; 1987; 1996; 1997; 1998). Entendendo a responsabilidade da Faculdade de Educação em contribuir na formação de uma nova geração de educadores, reforçamos a necessidade de estabelecermos diálogos profícuos na jornada acadêmico-profissional destes nossos pares.

O tema do diálogo entra em cena também no patamar da relação entre universidade-escola, que foi elencado como temática específica levantada a partir de outras contribuições para pensarmos este processo interinstitucional.

B) A relação universidade-escola

O curso de formação nas Licenciaturas tem como um de seus pilares estruturais o cumprimento do estágio. O parecer do CNE homologado em junho de 2015 define sua obrigatoriedade e submete a concessão da licença para atuação profissional docente ao atendimento deste quesito. No inciso II do 1º parágrafo do artigo 13 do capítulo V, inscreve-se que o licenciando deve cumprir “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 50). Daí se denota um dos fatores que ressaltam e, até mesmo, determinam a importância da relação universidade-escola básica na construção dos processos de formação docente.

A vivência no ambiente escolar, no contexto do curso de Pedagogia de Niterói, é mediada – entre outras iniciativas e projetos – pela ideia de entrelaçamento da teoria, prática pedagógica e prática de pesquisa. No contexto da PPP, há a intenção de

possibilitar uma formação que encaminhe o estudante a vivenciar experiências nas diversas áreas de estudo e atuação no campo da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Supervisão e Orientação Educacional etc.).

Contudo, os alunos apontam os seguintes elementos que configuram a sua percepção sobre a relação escola-universidade no contexto do PPP:

Uma das dificuldades observadas no PPP é a falta de diálogo entre a universidade e a escola. (Estudante FEUFF, 2016)

Maior interação com a escola, não somente individual, mas também coletiva, junto com o professor e os alunos da disciplina. (Estudante FEUFF, 2016)

Essas pontuações nos fazem refletir sobre as possibilidades de um planejamento conjunto que oportunizasse a implementação de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998) no contexto do PPP, a fim de se contemplar uma demanda de formação que buscasse uma visão mais global do processo de ensino, privilegiando o compartilhamento e a participação de todos os atores sociais que constituem o espaço educativo. Esse tipo de proposta pressupõe um acompanhamento do professor que ministra tal componente curricular mais próximo das escolas.

Considero de extrema importância o acompanhamento do professor durante o período de estágio. A experiência que tive com o acompanhamento foi muito produtiva. (Estudante FEUFF, 2016)

Essa fala favorece a compreensão de importância da mediação docente no desenvolvimento das atividades relacionadas à PPP na escola básica. Tal fato se reflete tanto na perspectiva da relação entre as instituições, como na relação de aprendizagem profissional do próprio estudante.

Sob este aspecto, a relação universidade-escola se reflete como um ponto crucial para o êxito das experiências vivenciadas pelos alunos em PPP. Entendemos, ainda, que inerente a esta questão se configura o tema da relação teoria-prática, visto que a universidade é aquela que vai dar subsídios teóricos (e práticos) para que o licenciando possa exercitar sua(s) prática(s) profissional(is).

C) A articulação teoria-pesquisa-prática

O PPP poderia de fato ser uma prática, pois ainda temos o costume de ir à escola para fazer observações. (Estudante FEUFF, 2016)

Este tema pode ser considerado como o cerne das discussões e dos posicionamentos dos estudantes sobre suas considerações em relação à PPP.

A tríade teoria-pesquisa-prática foi formulada no sentido de se perceber que o conceito e a prática da pesquisa no PPP ficam diluídos segundo a percepção dos estudantes, embora sejam considerados como fundamentos do perfil deste componente curricular na proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

No trecho transcrito anteriormente, a dimensão da prática pedagógica parece estar desconectada da prática de pesquisa, pois o termo “observação” (que se constitui enquanto importante instrumento de investigação qualitativa) é colocado de maneira opositiva ao termo “prática”.

Diante desta questão, nos remetemos à suposição de que o estudante não esteja alinhado à sua presença em campo com uma intencionalidade de pesquisa enquanto ação docente/pedagógica. Termos como “praticar” e “planejar uma intervenção” foram significativamente mencionados como necessidade, o que alerta para o fato de que o corpo discente sente falta de maior implementação ativa de estratégias de ensino.

Nas categorias de sentido elencadas neste estudo, teoria e prática protagonizaram os elementos apresentados. Anexa a estes termos, surge “pesquisa” como fator problematizador das questões que perpassam a efetivação das ações pedagógicas no contexto das atividades de inserção na escola básica. Esta questão é citada enquanto necessidade de “articular mais a teoria com a prática” (Estudante FEUF, 2016). Tal fato não está restrito apenas à Licenciatura em Pedagogia. No ano de 2014, em pesquisa realizada com outros cursos de Licenciatura da UFF, este tema

esteve fortemente presente (ALVES, 2016).

Para Pimenta (2006, p. 52), a dialética teoria e prática é fundamental no processo de formação de professores. Faz-se essencial que a teoria sirva de base para a atuação docente, ao mesmo tempo em que a prática seja um referencial para a fundamentação da teoria.

D) Organização e desorganização – O papel dos procedimentos burocráticos

A questão burocrática também foi elencada como tema por permear grande parte do posicionamento dos alunos, que associou este processo a uma imagem de desorganização dos procedimentos e da sistematização do PPP.

Os meandros que envolvem documentação e acesso às escolas para realização do estágio supervisionado foram apresentados como entrave ou obstáculo no fluxo de desenvolvimento do PPP.

A problematização dos estudantes foi gerada em torno de diversas questões, tais como:

- efetivação de o estágio ser exclusivamente considerada em escolas conveniadas com a universidade (questões de localização; poucas escolas particulares conveniadas etc.);
- procedimentos de documentação exigidos (muita burocratização);
- acessibilidade a informações (com sugestões de haver sistema *on-line*).

Do período da aplicação do questionário e da realização do I Seminário Docente da FEUFF para o momento atual, ações já foram concretizadas pela Coordenação do Curso de Pedagogia em articulação com a Divisão de Prática Discente, a fim de otimizar e amenizar os entraves provocados pela burocracia. É importante ressaltar que procedimentos burocráticos são necessários e embasados em aspectos legais que não

podem ser ignorados, mas apresentam elementos de contrassenso em sua efetivação.

Em experiências de sala de aula com alunos de PPP, muitos relatam sentirem-se desestimulados no cumprimento do estágio ao passarem por tantas dificuldades, idas e vindas por conta de acertar a documentação para entrada nas instituições escolares. Um registro retirado do questionário reflete como a burocratização pode influenciar no processo de envolvimento do estudante com a dinamização do PPP, envolvendo os aspectos de organização e desorganização, inclusive nos encontros presenciais de “carga teórica”: “Acredito que falta uma maior organização e sistematização do PPP, para que a gente não precise perder tempo de trocas e aprendizagem com críticas e reclamações” (Estudante FEUFF, 2016).

Este tema – levantado mediante o posicionamento dos estudantes – demonstra o quanto é salutar compreendermos que as questões burocráticas de planejamento, estrutura e organização exercem forte influência sobre a dinâmica de formação profissional, tanto nos processos objetivos de resolução e encaminhamento de questões, quanto em processos subjetivos de engajamento e inserção na escola básica e nas discussões realizadas em sala de aula.

E) Considerações de encaminhamento e práticas em PPP

A fim de caminharmos para uma finalização das discussões sobre os posicionamentos dos estudantes, levantados através do questionário aplicado, há duas considerações relevantes a se fazer:

Vários apontamentos colocaram uma demanda pela ampliação do PPP para outras áreas de atuação do pedagogo que sejam para além da escola básica, tais como hospitais, empresas, entre outros.

1. Estudantes apontaram que o PPP não tem conseguido articular as disciplinas do período regular – o que nos leva a questionar o papel do PPP frente ao que está na proposta do curso de Pedagogia.

Enfim, ponderamos sobre uma fala que nos deixou em certo estado de perplexidade frente às práticas que temos procurado desenvolver no processo de formação docente na FEUFF. Uma aluna fez o seguinte registro: “Considero importante dizer que me senti COMPLETAMENTE desamparada e pouco capacitada, isto é, sem base para atuar em sala de aula. Não há o devido preparo para isso na faculdade” (Estudante FEUFF, 2016). Esta afirmação aciona um estado de alerta para refletirmos sobre os variados tipos de engajamento e de propostas necessárias para subsidiarmos práxis, “quefazeres” pedagógicos que sublevem práticas emancipadoras. (FREIRE, 1987)

Ao encontro do objetivo da proposta desse GT, trazemos alguns registros positivos dos alunos sobre práticas em PPP. Consideramos estes registros como aspectos instituintes (boas práticas) a serem levados em conta e arrazoados por nós ao pensarmos e efetivarmos o currículo:

O PPP II já foi bem diferente. A professora propôs que a turma se dividisse em grupos, e cada um pesquisasse uma área de atuação diferente do pedagogo. Achei interessante, pois vi a existência de outras áreas e não a escola (Estudante da FEUFF –, 2016).

Os dois PPPs que fiz tiveram focos bem diferentes, porém complementares. Um nos mostrou sobre a formação acadêmica em si, enquanto o outro mostrou as oportunidades de trabalho. Características essas que proporcionaram uma melhor visão da graduação e das oportunidades do curso (Estudante FEUFF , 2016).

Dos oito PPPs que cursei (sendo um neste período), apenas dois até o momento tiveram alguma relevância, no sentido de que houve planejamento de intervenção na turma, e retorno do relatório com as observações feitas pelo professor (Estudante FEUFF , 2016).

Considero de extrema importância o acompanhamento do professor durante o período de estágio. A experiência que tive com o acompanhamento foi muito produtiva (Estudante FEUFF , 2016).

A guisa de conclusão, refletimos sobre a importância da mediação nos processos de formação docente, da relação dialógica na construção permanente da prática pedagógica, da dialética presente na relação teoria-pesquisa-prática, entre tantos outros elementos essenciais à ação educativa. Neste sentido, trazemos Paulo Freire, que nos instiga a pensar na essência da intervenção do ser humano no mundo,

o que deve estar sempre presente em nossas formulações, planejamentos e implementações que se dizem educacionais.

Os homens são seres de práxis. São seres de quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres de puro fazer. [...] Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] se os homens são seres do quefazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. (FREIRE, 2014, p. 167)

Considerações finais

Ao transformar o componente curricular *Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)* no eixo articulador de seu curso, a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) criou uma alternativa diferenciada para a formação dos futuros pedagogos. O objetivo era fazer com que este profissional, desde o ingresso no Ensino Superior, entrasse em contato com um fazer reflexivo, democrático e crítico. A universidade, em sentido amplo, foi pensada como um lócus privilegiado para a democratização da educação e da sociedade. Entre os propósitos centrais, destacou-se a busca pela articulação permanente entre teoria e prática; e pela ruptura com os saberes disciplinares.

Foi, desde o início, uma tentativa ousada e, por isso mesmo, de difícil realização. Além dos problemas logísticos e burocráticos inerentes, para alcançarmos uma construção curricular integrada, temos de dar conta tanto do debate entre campos de conhecimento diferenciados, quanto do confronto entre empiria e saberes teóricos. Precisaremos enfrentar, igualmente, questões políticas, epistemológicas – e até mesmo inerciais – que dificultam a efetivação de qualquer proposta inovadora.

Além disso, há quem possa se apoiar numa argumentação de caráter filosófico e levar estas dificuldades até o limite, postulando como incomensuráveis as "visões de mundo" diferentes. Para os partidários desta tese, os aportes epistemológicos das

diversas disciplinas (tomados como visão de mundo?) seriam impermeáveis uns aos outros. Quer dizer, no limite, haveria a impossibilidade de diálogo entre quaisquer pessoas com distintas leituras da realidade.

Mesmo que fosse possível esse intercâmbio comunicativo, para tais defensores, não haveria professor capacitado para a tarefa. Some-se, então, como outra dificuldade, o fato de que o emprego da linguagem em processos de contestação e defesa de pontos de vista, para se tornar factível, também teria de lidar com nossos próprios condicionantes, algo que, para dizer o mínimo, foi pouco estimulado até hoje.

De fato, trabalhar com os planos de leituras oriundos da trajetória pessoal de cada um não é uma tarefa fácil. O viés individual (ou mesmo de grupos particulares) tende a dificultar – em alguns casos, obstruir – a tematização pública de pretensões de validade criticáveis.

Todavia, se pensarmos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vemos expressos como objetivos, entre outros: *o desenvolvimento humano e a formação do espírito crítico nos educandos*. Tais metas não são alcançáveis através do encadeamento de um único ponto de vista. Imposições e dirigismos devem ser percebidos como contrários ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da própria autonomia dos estudantes. As práticas argumentativas, por outro lado, são fundamentais para a formação da autonomia intelectual. (COELHO, 2009)

Dentro do atual contexto histórico, seria importante conseguirmos superar coletivamente enquadramentos limitadores, em busca dos consensos possíveis. Fez a defesa, certa ocasião, Coelho (2011) de que para contribuirmos com tal objetivo devemos considerar a *qualidade argumentativa* como uma meta social e política almejável.

A teoria da argumentação da Nova Retórica, por exemplo, tenta estabelecer um critério válido para consensos temporários através da lógica do julgamento recíproco. É uma proposta que se diferencia do relativismo ao pensar na criação de conhecimentos confiáveis através da argumentação entre diferentes interlocutores, o que dentro desta matriz teórica pode ser expresso como negociações entre *orador e*

auditório, entendendo-se este último como "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar em sua argumentação". (PERELMAN, 1993, p. 33)

Quando lidamos com práticas comunicativas, outra teoria da argumentação importante é a do pensador alemão Jürgen Habermas. Este considera que ao utilizarmos expressões linguísticas na busca do entendimento mútuo e do acordo, potencialmente, entrarão em cena aspectos de nossa racionalidade comunicativa. No caso, os participantes do diálogo, para Habermas, frequentemente levantam pretensões de validade sobre o que dizem. A cada momento, esperam uma resposta positiva em relação ao que foi proposto.

Quando, no entanto, o destinatário não aceita a asserção anunciada como válida, pode acontecer, como possibilidade, outra modalidade de interação designada como *Discurso*. Dentro do pensamento habermasiano, o *modus* de interação *discursiva* corresponde ao que chamamos de argumentação. Assim, *discurso* (argumentação) é quando as pretensões de validade são problematizadas. É preciso, na tematização pública dos enunciados, os interlocutores apresentarem explicações satisfatórias que possam justificar o que foi afirmado anteriormente. Para o autor:

O Sinal que se refere a um objeto e exprime um estado de coisas precisa da interpretação de um falante e ouvinte [...] Se concebemos "entendimento mútuo como o télos inerente à linguagem", impõe-se a co-originalidade de representação, comunicação e ação. Uma pessoa entende-se com outra sobre alguma coisa no mundo. Como representação e como ato comunicativo, o proferimento linguístico aponta em duas direções ao mesmo tempo: o mundo e o destinatário.

(HABERMAS, 2004. p. 9)

No campo da filosofia da educação, Bannell (2007) indica o problema da utilização da linguagem como "um fenômeno meramente expressivo (uma espécie de preferência pessoal ou de um grupo)" e questiona esse emprego, tendo em vista o estabelecimento do diálogo em situações comunicativas reais:

Em outras palavras, para a prática linguística de argumentação *ser explicável como algo além de um fenômeno meramente expressivo (uma espécie de preferência pessoal ou de um grupo qualquer)*,

temos que pressupor que *existe a possibilidade de interlocutores concordarem sobre a veracidade de suas afirmações*. Claro, se isso acontece de fato, é outra questão, mas se não é possível, a princípio, por que argumentar? Qual seria o significado desta prática? (BANNELL, 2007, p. 124) (*grifos meus*)

Estes autores apontam para algo além da certificação individual autorreferente. Nos processos de interação comunicativa/discursiva, o *eu pensante*, com acesso privado a sua interioridade, também deve ser visto como um ser eminentemente social, precisando, portanto, dar conta daquilo que diz. Em nossas práticas, devemos nos questionar se estamos predispostos a utilizar a razão de maneira comunicativa/discursiva ou se preferimos continuar operando insulaneamente dentro de uma racionalidade *monológica*. A primeira mudança tem a ver com esta conscientização e com uma nova postura. (COELHO, 2013)

Devemos cultivar duas atitudes que à primeira vista podem parecer paradoxais. É importante defendermos nossas posições ou teorias com afinco. Ao mesmo tempo, é preciso cultivar algum desprendimento em relação as nossas próprias opiniões. O conhecimento humano é falível. No futuro, por princípio, algumas particularidades, ou até mesmo muito do que defendemos, podem se revelar problemáticas (*idem*).

Assim, devemos considerar normal *a admissão do erro*. O processo de convencimento argumentativo é algo coletivo. O saber individual pode se revelar falso através do confronto de posições. O que não é admissível é nos aferrarmos ao que dissemos pelo receio de publicamente admitirmos um equívoco ou por comodismo intelectual. Não lograremos ampliar os processos de discussão na sociedade se não conseguirmos aprimorar nossa qualidade de argumentação, pelo menos onde estamos inseridos, ou seja, em nosso caso: o Ensino Superior.

O autoritarismo tem a ver com a supressão de questionamentos, e esta deve ser combatida. Devemos, igualmente, nos afastar das respostas convencionais em busca de análises que se diferenciem de meras repetições. Para um país com tantos problemas como o nosso, manter-se dentro de um universo semântico fechado não

nos parece uma alternativa inteligente. Tais atitudes beneficiam as velhas classes dirigentes e os grandes grupos de interesse organizados, justamente pela impossibilidade de convergência de opiniões no seio da sociedade.

A experiência de Pesquisa e Prática Pedagógica da UFF, caso supere alguns de seus problemas organizacionais, poderia se transformar num ambiente propício para fomento contínuo do debate intelectual. Uma ocasião em que estimulássemos a conversação integrada entre os saberes disciplinares e a sua relação com a prática. O uso público da razão, transformado num exercício integrado, poderia contribuir para os processos coletivos de deliberação política como um todo. Algo que de que não devemos nos afastar em nosso dia a dia.

Referências

ALVES, W. B. A universidade e a formação inicial docente: a preparação para a atuação profissional e a questão das diferenças. In: SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. (org.). *Formação de professores: perspectivas interculturais*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2016. p. 62-95.

_____. *A escola no espelho: as representações do aluno*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BANNELL, Ralph Ings. Resgatando a racionalidade na pesquisa educacional. *Educação e cultura contemporânea*, v.4, n.8, 2º semestre de 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5.ed. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009 [¹1977].

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. PARECER CNE/CP nº 2/2015, de 25 de junho de 2015. Brasília, DF: SEED, 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*.

_____. PARECER CNE/CP nº 3/2006. Publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

COELHO, Marcelo Bafica; BANNELL, Ralph Ings. *Argumentação no Ensino Superior. Pós-Graduação: O local da Razão?* Rio de Janeiro, 2013. 241 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. *Por uma análise retórica das práticas educativas em programas de pós-graduação em educação.* Marcelo Bafica Coelho. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 98f. Dissertação de Mestrado.

_____. Qualidade argumentativa: uma competência política na esfera pública. In: Ralph Ings Bannell *et al.*(org.). *Educação para a cidadania e os limites do liberalismo.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

SCHIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como Prática da Liberdade.* 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos.* Edições Loyola, São Paulo, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

LINHARES, Célia. *Movimentos Instituintes na Escola: buscando dar visibilidade ao invisível.* Disponível em: http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm. Acesso em: 1º set. 2016.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico: retórica e argumentação*. 1.ed. Portugal, Porto: Edições ASA, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – Niterói. *Faculdade de Educação*. Universidade Federal Fluminense, 2000. Mimeo.