

PESQUISAR O QUOTIDIANO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA INVESTIGAÇÃO INCONCLUSA¹

*Iria Brzezinski**

*Doutora em Administração Escolar – USP; Mestre em Planejamento Educacional – UnB; Especialista em Educação – UFG; Graduada em Pedagogia e Orientação Educacional e em Ciências Sociais – UFPR. Professora titular na graduação e na pós-graduação – UCG; iria@ucg.br
Goiânia [Brasil]

RESUMO

Neste artigo, pretendo dar minha contribuição para o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano do curso de Pedagogia. Início o percurso tratando, de modo geral, das questões de método, do método do materialismo histórico-dialético e de modalidades de pesquisa, para, em seguida, discorrer sobre os procedimentos e instrumental de pesquisa de duas investigações até o momento. Mesmo sem contar com resultados definitivos, porque ainda inconclusas, busco relatar o desenvolvimento de pesquisas cujo foco é o cotidiano do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU-UCG) e do curso da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – *campus* Belo Horizonte (FAE-UEMG-CBH). Os resultados são descritos a partir da justificativa da escolha da metodologia de pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, e estudo de caso de tipo etnográfico institucional.

PALAVRAS-CHAVE

Curso de pedagogia. Pesquisa-ação. Pesquisa qualitativa. Políticas de formação de professores. Cotidiano.

¹Parte deste artigo resulta de orientações compartilhadas de dissertações, realizadas no período 2003-2005 com os mestrandos Liliana Souza da Silva Silveira e Luciano Julio Firmino, e da organização de comunicações feitas nos Seminários de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação (2004) e do Colegiado das Licenciaturas (2005) da Universidade Católica de Goiás (UCG).

BRZEZINSKI, Iria.

Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 113-137, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas nem nas dos outros [...] Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista [...] Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento. (BROOK, 1995, p. 15).

Primeiras considerações

Não temo receber contrapontos às manifestações que assumo com Brook, em epígrafe. Nos meios acadêmicos, quem não ousa tornar públicas suas convicções perde a oportunidade de modificá-las a partir das críticas feitas por seus pares.

Ainda não tenho argumentos fortes que me demovam da idéia de que se faz necessário desenvolver pesquisas específicas sobre Pedagogia pelo menos em duas direções. Uma requer aprofundamento de estudos epistemológicos que possam libertar os educadores da histórica interrogação: a Pedagogia faz parte das Ciências da Educação? Outra exige o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano do curso de Pedagogia na tentativa de delinear a identidade da formação do pedagogo na universidade, considerando a cultura brasileira, mas sem ignorar a importância e contribuição dos estudos estrangeiros para a epistemologia deste campo do conhecimento.

Neste artigo, tenho a pretensão de colaborar, em parte, com a segunda direção, qual seja: com o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano do curso de Pedagogia, dando seqüência às investigações que venho fazendo há aproximadamente 20 anos e mantendo definido meu objeto de pesquisa. Oxalá possa abandoná-lo no futuro porque foram revelados resultados significativos.

O presente estudo relata o percurso de duas pesquisas que se desenvolvem em universidades, em parceria com dois orientandos do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG): o primeiro, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU-UCG) e o segundo, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – *campus* Belo Horizonte (FAE-UEMG-CBH). Trata-se, portanto, de investigações que se processam no cotidiano de dois *loci* de formação: uma faculdade (nomenclatura afeta às universidades públicas, que mantêm faculdades e institutos) e um departamento (termo usado em estruturas mais horizontais das universidades comunitárias) vinculado diretamente à pró-reitoria de graduação.

Optei pelos estudos com as orientandas por assumir a idéia de Zilbermann (2002, p. 335), para quem a orientação é uma aventura compartilhada, pois é “[...] fruto da implantação dos cursos de pós-graduação e [...] constitui sua criação mais importante, embora não seja original [...]”

Início este percurso debruçando-me, de modo geral, nas questões de método, no método do materialismo histórico-dialético e nas modalidades de pesquisa para, em seguida, discorrer sobre os procedimentos e instrumental de pesquisa das duas investigações até o momento, porque ainda inconclusas.

Método dialético e pesquisa qualitativa na área de Ciências Sociais

Conforme ensinamentos de Michael Polanyi, em seu trabalho *Personal knowledge* (1962), mencionado por Santos (1995, p. 116), os métodos, da maneira como são formulados pela Filosofia das Ciências, não passam de uma mera redução das práticas dos cientistas em suas investigações. Essas práticas, contudo, serviram para iluminar os estudos científicos das Ciências

Naturais que vêm sendo desenvolvidos desde a Idade Moderna até nossos dias, em que

[...] o *topos* da quantidade [...] é de tal modo inerente ao paradigma da ciência moderna que podemos considerar uma das premissas da argumentação científica [...], a partir do qual se organiza a maioria dos argumentos, dos métodos e das medidas. Uma das eficácias profundas desse *topos* é a transformação do normal em norma. (SANTOS, 1995, p. 116-117).

Nos últimos tempos, acredito que o ensaio gerador de grande ruptura com as certezas e as normas do positivismo experimental do *topos* da quantidade é o de Kuhn. Ensaio começado em 1947, concluído no fim dos anos 1950 e publicado em 1962, *A estrutura das revoluções científicas* (do inglês *The structure of scientific revolutions*) revela a própria transformação drástica na formação do autor ao se deslocar da Física para a História da Ciência. As razões dessa mudança são explicadas por Kuhn (1996, p. 13), das quais destaco:

Tanto a História como meus conhecimentos fizeram-me duvidar de que os praticantes das Ciências Naturais possuam respostas mais firmes ou mais permanentes para tais questões dos que seus colegas das Ciências Sociais. E contudo, de algum modo, a prática da Astronomia, da Física, da Química ou da Biologia normalmente não evocam as controvérsias sobre os fundamentos que atualmente parecem endêmicas entre, por exemplo, psicólogos e sociólogos.

Na mesma perspectiva de mudança, Santos (1989) divulga, em *Introdução a uma ciência pós-moderna*, seu “paradigma emergente”, que sugere uma aproximação entre os paradigmas das Ciências Sociais e os

das Ciências Naturais. Com isso, Santos (op. cit., p. 56) admite o re-encontro dessas ciências, anunciando, de forma bastante audaciosa, que “[...] as Ciências Naturais são ainda diferentes das Ciências Sociais mas delas se aproximam cada vez mais [...]” Para justificar seu ponto de vista, apresenta duas razões principais que levarão as Ciências Naturais a ser subsumidas pelas Ciências Sociais:

[...] as características que antes ditaram a precariedade do estatuto epistemológico das Ciências Sociais são reconceptualizadas e passam a apontar o horizonte epistemológico possível para as ciências no seu conjunto e [...] a materialidade tecnológica em que o avanço científico das Ciências Naturais se plasmou não fez com que os objectos teóricos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais deixassem de ser distintos, mas fez com que aquilo em que são distintos seja progressivamente menos importante do que aquilo em que são iguais. (SANTOS, 1995, p. 56-57).

Com efeito, o *topos* da quantidade, já bastante enfraquecido desde a segunda metade do século XX, poderá ser descartado para dar lugar ao *topos* da qualidade. A emergência desse paradigma deverá também preterir *As regras do método sociológico* (do francês *Les règles de la méthode sociologique*), publicado em 1895, de Durkheim (2001), o pai da Sociologia positivista, que disseminou a idéia de que os fatos sociais devem ser considerados como coisas, porque, segundo esse sociólogo francês, os fatos humanos, bastante complexos, poderão ser compreendidos pela prática da observação e da experimentação.

Nessa trajetória da quantidade para a qualidade, as Ciências Humanas e as Ciências Naturais provocaram um realinhamento da ciência, com dupla ruptura: de um lado, a ruptura epistemológica e, de outro, a preponderância das Ciências Sociais.

A presença mútua, ainda que desigual, dos dois *topoi* é, em si mesma, um argumento a favor da teoria da dupla ruptura epistemológica do conhecimento e do papel da liderança das Ciências Sociais na concretização da dupla ruptura [...] (SANTOS, 1989, p. 117-118).

Independentemente dessa dupla ruptura, no ponto de partida da operacionalização da pesquisa em Educação, inserida na amplitude da área de conhecimento das Ciências Humanas, está a idéia de “problema”, tendo em vista que se trata de compreender a complexidade do campo social e do objeto de estudo. Os projetos de pesquisa da área deverão contemplar, no mínimo, as preocupações: a) centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos da complexidade do campo social e b) assegurar, por meio do método, a validade dessa compreensão.

Chauí (1994, p. 354) explica que “[...] *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa [...]” O método, contudo, não é tão-somente um caminho, mas especialmente um modo de interpretar coerentemente as questões propostas para o estudo, de compreender o objeto pesquisado e de validar essa compreensão.

Segundo Oliveira (1998, p. 17), o método distingue “[...] um percurso escolhido entre outros possíveis.” Entre os diferentes métodos de apreensão do objeto pelo sujeito pesquisador, dou realce ao materialismo histórico-dialético, em razão de a dialética permitir a reflexão acerca das contradições da realidade com uma visão de globalidade. Para Foulquié (1978, p. 110), a dialética caracteriza-se “[...] como uma atitude dinâmica do espírito sempre em guarda para jamais deter-se na sua progressão para o conhecimento do real [...]” Nesse sentido, o método materialista histórico-dialético permite apreender o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos negados pelo seu contrário que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação, negação e superação.

Conforme Brzezinski et al. (2005, p. 10), o materialismo histórico-dialético

[...] é um método científico que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos que existem objetivamente auxiliam os pesquisadores na compreensão do real.

A meu ver, o materialismo histórico-dialético parece ser o método mais condizente com as Ciências Humanas, entre elas a Educação. As leis e categorias da dialética materialista desenvolvem o conhecimento, tendo por fundamento a concreticidade e a multiformidade dos fenômenos, dos processos e dos objetos, para interpretar a realidade objetiva. À luz de uma abordagem histórico-crítica da educação, considero, entre outros aspectos, alguns primordiais deste método:

- transforma o conhecimento estático em processo e articula sujeito e objeto da pesquisa;
- permite compreender melhor a dinâmica histórica e a prática social, privilegiando os fenômenos da transição histórica;
- reconhece o conjunto de propriedades da qualidade do objeto pesquisado pela lei da transformação da quantidade em qualidade, e vice-versa;
- entende que a realidade social é complexa, dinâmica, conflituosa, contraditória e não pode ser formalizada em partes estáticas;
- aponta como indispensáveis a concepção de identidade dos contrários, a visão de totalidade, a superação desses contrários e a qualidade para analisar a realidade social;

- exige do pesquisador esgueirar-se pela complexidade do objeto, pois se refere a um processo profundo que desnuda o real, fugindo da análise de superfície, da aparência;
- requer permanente estado de alerta do sujeito investigador contra o simples, o estático, o fechado, o pronto, o concluído.

No que concerne à pesquisa qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) procuram caracterizar essa metodologia, tomada de empréstimo da área da Antropologia e da Sociologia, como aquela que “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]” Tais autores afirmam que os problemas sociais são estudados desde 1930, mediante a investigação qualitativa em suas diferentes modalidades, apesar de o termo ter penetrado nas Ciências Sociais somente no fim da década de 1960. De acordo com eles, as primeiras investigações qualitativas divulgadas foram desenvolvidas pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, formado por influentes sociólogos investigadores que fundaram a chamada Escola de Chicago, responsável pela adoção quase exclusiva de pesquisas do tipo qualitativo nos estudos de caso com indivíduos, grupos, bairros, comunidades. Sinalizam ainda esses autores que Sigmund Freud e Jean Piaget foram os pioneiros nessa abordagem na área da Psicologia, pois esses dois ícones utilizavam em suas investigações, em profundidade, o estudo de caso e a entrevista.

Após duas décadas de construção dessa metodologia (1930-1950), Bogdan e Biklen asseguram que a abordagem qualitativa, particularmente nos Estados Unidos da América, atingiu, de 1960 a 1980, um grande desenvolvimento no meio educacional, avaliando que as pesquisas quantitativas são ricas

[...] em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a

investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (op. cit., p. 16).

Para os autores “[...] a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos [...]” (op. cit., p. 114).

De acordo com Wolcott (1992), a observação, as entrevistas, os depoimentos, os estudos de documentos e o referencial teórico constituem técnicas básicas para reunião de dados de toda a modalidade de pesquisa qualitativa. É consabido que, no desenvolvimento da pesquisa do tipo qualitativo em Educação,

[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Seguindo tais procedimentos, a pesquisa qualitativa permite estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito investigado e o sujeito investigador, pois existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números. Bogdan e Biklen (1994) asseveram que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador o sujeito-chave. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos e usam uma forma narrativa para descrevê-lo. Tem-se, dessa forma, um tipo de pesquisa descritiva, em que a análise dos dados se faz indutivamente e os significados são de fundamental importância nessa análise.

Não se trata, entretanto, de atribuir um poder redentor a essa modalidade de investigação, mas de reconhecer que suas características básicas permitem apreender o objeto em sua totalidade, já que as observações são registradas “[...] em situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Os exemplos a seguir adotam como metodologia a pesquisa qualitativa.

A pesquisa no cotidiano do curso de Pedagogia da UCG e UEMG

A indefinição da identidade do pedagogo, profissional formado no curso de Pedagogia em nosso país, é uma das grandes polêmicas que têm marcado as políticas atuais de formação de profissionais da educação por mais de duas décadas. Essas políticas se circunscrevem especialmente às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em licenciatura plena (2001-2002), decorrentes de um processo de redesenho curricular de todos os cursos de graduação, iniciado em 1997, pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), impulsionados pelas prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996). (BRASIL, 1996).²

A dificuldade para traçar um perfil comum de formação de professores e uma especificidade do papel do pedagogo na Escola Básica brasileira e do compromisso social desse profissional com a escola inclusiva atravessa o movimento nacional de educadores, desde o fim dos anos 1970. O curso de Pedagogia sofre ameaça de extinção, em 1976, pelo então Conselho Federal de Educação. Mesmo assim, a resistência do movimento nacional à provável extinção do curso levou os educadores, envolvidos com luta em defesa da

²Ver também Brzezinski (2005).

escola pública e do curso, a definir princípios de formação e elaborar orientações para a organização curricular sem dicotomizar o curso em habilitações, sugerindo eixos curriculares e propondo que a docência se transformasse na base da identidade do pedagogo, bem como de todos os cursos que formam profissionais da educação.

Em consonância com as proposições do movimento nacional, a maioria das universidades brasileiras passou a implantar novos projetos político-pedagógicos, contemplando as indicações advindas do movimento. Neste caso, são exemplares os dois cursos das duas universidades objeto deste estudo: a UCG e a UEMG.

A pesquisa-ação como metodologia para estudar a formação dos pedagogos na UCG

O objeto desta pesquisa é a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UCG³ implantada no primeiro semestre de 2004. Observe-se que os investigadores são professores construtores da proposta curricular e participantes da implantação e avaliação do curso-objeto investigado, portanto investigadores da prática em ação. O objetivo da investigação é analisar a trajetória percorrida pelo Departamento de Educação, desde a década de 1980, na construção de uma concepção e uma prática formativa própria de preparo do pedagogo, adequada às condições locais e regionais do mundo do trabalho, notadamente da Região Centro-Oeste. Lembra-se que o marco inicial dessa trajetória é 1949, ano de criação do curso de Pedagogia da UCG.

Julgou-se ser a pesquisa-ação o procedimento metodológico mais compatível com esta investigação, em razão da importância de apreender o objeto em estudo por meio da compreensão de sua lógica organizativa, definida por uma complexidade interna constituída sobretudo pelas concepções de cultura, sociedade, educação, universidade, profissional da educação,

³Ver também Brzezinski e Firmino (2005).

pedagogia, pedagogo, princípios norteadores e matriz curricular, bem como pela complexidade externa inerente à prática social de ensinar e de aprender dos sujeitos que participam da construção, implantação e avaliação da proposta curricular.

Entende-se que a análise da implantação de um novo currículo requer do pesquisador a sensibilidade e o rigor científico para a seleção de elementos significativos que permitam a sua apropriação, particularmente, em face da concepção contemporânea de currículo que se amplia para configurar-se como um projeto educativo, político e pedagógico situado em um tempo e espaço definidos, com pressupostos e concepções explicitadas, objetivos e conteúdos claros e consistentes e elementos do processo de ensino e aprendizagem bem delineados.

Barbier (2002, p. 59) concebe a pesquisa-ação como “ciência da práxis”, desenvolvida pelos investigadores *in loco*, “[...] num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social [...]”. A pesquisa-ação é libertadora já que o grupo de pesquisadores se responsabiliza pela sua emancipação “[...] auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos da coerção.”

A perspectiva de análise na pesquisa-ação difere da pesquisa quantitativa ao tornar indispensável a participação dos sujeitos investigadores e dos sujeitos investigados. Nela, os instrumentos de coleta e análise de dados permitem avançar para uma compreensão precisa da situação social e histórica do objeto, levando o observador a desvelar a estrutura causal dos fenômenos, com a finalidade de provocar mudanças, pois a pesquisa-ação “[...] é concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática [...]” (KINCHELOE, 1997, p. 180).

Nesse sentido, fundamentada nos diferentes autores aqui citados e que se dedicam aos estudos da pesquisa-ação, destaco que o investigador em ação poderá incorrer um grave erro caso não aponte subsídios que contribuam para o redimensionamento da prática, com vistas a possíveis transformações.

Com base em Susman e Evered (1978, apud BARBIER, 2002), destacam-se algumas especificidades da pesquisa-ação. Elas se expressam quanto:

- à posição de valor: os procedimentos primam pelo desenvolvimento de sistemas sociais humanos e pela liberação do potencial humano;
- à temporalidade: a interpretação da realidade é feita à luz do passado e do futuro antecipado;
- aos sujeitos investigados: eles são sujeitos conscientes que colaboram com o investigador e muitas vezes são também investigadores;
- ao tratamento das unidades estudadas: o próprio caso pode representar uma base suficiente como fonte de informação;
- às intenções epistemológicas: desenvolvem julgamentos múltiplos para preparar a ação e obter alguns resultados e não um único. Segundo os autores, é muito mais significativo o processo de pesquisa do que o próprio produto;
- ao acúmulo de conhecimentos e às bases de generalização: são consideradas as conjecturas sem receio de o pesquisador em ação criar situações que possam provocar mudanças no conhecimento já sistematizado, pois os resultados estão estreitamente vinculados à situação, ao contexto;
- aos critérios de confirmação: o embasamento ocorre essencialmente pelos efeitos da ação.

Neste estudo, o levantamento inicial de informações tomou como referência para a construção do referencial teórico uma pesquisa documental nos diplomas legais, nos quais estão prescritas políticas de formação de professores para a Educação Básica, constituídas particularmente de leis, portarias ministeriais, resoluções e pareceres elaborados pelo Congresso Nacional, pelo MEC e pelo CNE. Ainda faz parte dessa pesquisa documental o estudo pormenorizado das Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia da UCG dos

últimos 20 anos, com a finalidade de conhecer para compreender a evolução das concepções de formação e o modo como a formação de professores vem ocorrendo neste espaço temporal. Atas de reuniões, pareceres, ementas e programas de disciplinas são também fontes documentais.

Um outro procedimento – a observação participante – vem sendo utilizado na investigação para complementar a análise documental, pois permite ao investigador o contato com o ambiente natural. Neste estudo, a observação participante tem sido realizada por meio de observações em salas de aula e nas reuniões com estudantes e professores, agrupados por períodos, do curso implantado em 2004, bem como a observação de reuniões do Departamento de Educação e do Colegiado das Licenciaturas que ocorrem quinzenalmente. O cuidadoso registro é feito em protocolos descritivos e conotativos que compõem um diário de campo.

A combinação de mais de um instrumento para a coleta de dados permite reunir uma diversidade de informações. Na verdade, agregam-se aos procedimentos anteriormente mencionados as entrevistas com professores e estudantes, objetivando coletar

[...] informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagem cuja generalização será todavia delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 190).

Com os professores do curso as entrevistas são individuais, preservada uma semi-estruturação do roteiro, bastante flexível, para evitar imposição de respostas. Os professores entrevistados foram selecionados por meio de uma amostra intencional para abranger docentes das disciplinas: a) de formação geral – História da Educação, b) de formação específica (*lato sensu*) – Didática Geral; e c) de formação específica (*stricto sensu*) – Teorias da Educação.

Já as entrevistas com os estudantes são coletivas, orientadas pela técnica de Grupo Focal. Optou-se por essa técnica porque sua principal característica é a realização de entrevistas, com o mesmo grupo, quantas vezes forem necessárias, para colher informações ricas e pormenorizadas. Após a transcrição, sistematização e análise de conteúdo das primeiras entrevistas, haverá outras para esclarecer possíveis dúvidas do investigador. As entrevistas com um pequeno grupo de estudantes são conduzidas de modo informal, sem roteiro, para que os participantes sejam instigados a falar e o pesquisador possa fazer uma “escuta sensível”, como quer Barbier (2002, p. 93-99). Para esse autor, a “escuta sensível” se apóia na empatia e na multirreferencialidade, uma vez que se revela em um “escutar/ver”, levando em conta que

[...] o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”). (op. cit., p. 94).

Só depois da instalação de uma relação de empatia é que o investigador poderá chegar a proposições interpretativas. “Trata-se de ‘atribuir um sentido’ e não de impô-lo.” (ADORNO apud BARBIER, 2002, p. 97).

Uma boa recomendação de Kincheloe (1997), rigorosamente seguida pelos pesquisadores, é a de que se preocupem não apenas com o que vêem, mas notadamente por que vêem, pois não existem valores neutros na forma de ver. Outra recomendação é o compromisso com a divulgação da veracidade dos resultados encontrados, independentemente do agrado ou desagrado dos pesquisadores em ação.

O estudo etnográfico do currículo do curso de Pedagogia da FAE-UEMG-CBH

O cotidiano do curso de Pedagogia da FAE-UEMG-CBH⁴ é o cenário privilegiado para a compreensão do objeto desta pesquisa, qual seja: a integração docência e gestão dos processos educativos como identidade do pedagogo formado no *campus*. O objetivo da investigação centra-se no estudo do projeto político-pedagógico alternativo do curso implantado em 1998 e no acompanhamento de sua operacionalização até 2004, que se deu após um longo período de redimensionamento da proposta pedagógico-curricular anterior.

É preciso registrar que a construção do currículo alternativo da FAE-UEMG-CBH teve como ponto de partida um perfil de pedagogo assim delineado: “[...] o pedagogo formado pela FAE/CBH/UEMG é de um profissional que saiba lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação [...]” (FAE-UEMG-CBH, 2002, p. 9).

Para efeito de registro nos certificados, o curso é denominado Curso de Pedagogia, com Habilitações Integradas: Docência para a Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Gestão dos Processos Educativos da Educação Básica – Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

A metodologia compatível com o propósito desta pesquisa é a etnografia em educação, na modalidade de estudo de caso. Essa escolha metodológica se respalda principalmente no que propõe André (1995, p. 51) a respeito da decisão de fazer uso de um estudo de caso, diretamente ligada ao objeto de estudo. Quando um pesquisador “[...] quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal [...]”

⁴Ver também Brzezinski e Silveira (2005).

¹Núcleo Temático Formativo é expressão utilizada na proposta de formação do pedagogo da FAE-UEMG-CBH em substituição aos denominados períodos de curso, tradicionalmente componentes das estruturas curriculares que permitem matrícula por disciplinas, créditos ou períodos. Em decorrência dessa nova nomenclatura o NTF VIII corresponde ao antigo 8º período.

A utilização de estudos etnográficos na área da educação, que envolvem o estudo cotidiano de uma instituição, de seus professores, funcionários e estudantes, requer uma disciplina metódica do investigador para garantir sua inserção no ambiente natural e a exaustão na coleta de dados. O investigador precisa destinar sistematicamente horas diárias, por meses consecutivos, para tentar apreender a totalidade e a diversidade das informações pela técnica da observação direta e outros procedimentos. Essa apreensão dos dados em ambiente natural precisa ser feita, considerando o conjunto institucional tanto na organização e na dinâmica escolar quanto nas práticas pedagógicas dos professores, à medida que são eles os mediadores entre os conteúdos e o estudante, e nas formas de gestão e de coordenação dos demais agentes educativos que convivem na instituição escolar.

O desenvolvimento desta investigação requereu a inserção das pesquisadoras no campo de pesquisa durante um ano, acompanhando, no período de agosto a dezembro de 2004, todas as atividades realizadas no Núcleo Temático Formativo VIII¹ do noturno. O NTF VIII tem como ênfase a Gestão Educacional e a Docência e dele participam quatro professores e 35 alunos.

Nesta modalidade de pesquisa, o rigor, a atenção e a cautela do pesquisador precisam ser muito aguçados, para evitar enviesamento de informações e do significado delas, pois a investigação qualitativa realça “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectivas dos sujeitos da investigação [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), razão pela qual “[...] é freqüente deixar que estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão [...]” (op. cit., p. 284).

Em seus estudos sobre a etnografia, André (1995, p. 27) a define como “[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade [...]”, enquanto, para a autora, os educadores fazem estudos etnográficos e não etnografia no sentido estrito. Sintetizando as idéias

de André (op. cit., p. 28-30), a pesquisa qualitativa pode ser considerada do tipo etnográfico em educação, quando respeita as seguintes características:

- faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos;
- existe interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. O pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados;
- há uma ênfase no processo, no que está ocorrendo, e não nos resultados finais;
- permanece uma preocupação com o significado, com a maneira própria de as pessoas verem a si mesmas e o mundo que as cerca;
- envolve trabalho de campo, com aproximação do pesquisador em relação às pessoas, situações, locais e eventos, mantendo contato direto e prolongado;
- o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos;
- busca formular hipóteses, conceitos, abstrações, em um plano de trabalho aberto e flexível.

É indispensável acrescentar a essas características que, por meio da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico e, em particular, dos estudos etnográficos sobre formação de professores, os investigadores da educação devem desenvolver “[...] empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287), assim como devem ter clareza de que esse procedimento metodológico deverá promover mudanças, uma vez que a realidade estudada é construída por todos aqueles que interagem no ambiente educativo e vão construindo sua identidade profissional nesse espaço pedagógico.

Como um desdobramento dos estudos do tipo etnográfico, encontram-se os estudos de caso que têm presença marcante na investigação qualitativa.

Merriam (1988, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89), citado por Bogdan e Biklen (1994) para conceituar estudo de caso, diz que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico [...]” Tais autores esclarecem que o estudo de caso de uma organização incide “[...] sobre uma organização específica, ao longo de um período de tempo, relatando o seu desenvolvimento [...]” (op. cit., p. 90).

De acordo com André (1995, p. 30), “[...] nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa.” Para a autora, é preciso que a pesquisa, de fato, apresente as características de estudo etnográfico citadas. Do mesmo modo, Bogdan e Biklen (1994, p. 94) alertam: “O investigador tem de definir o objecto do seu estudo; isto é, de que tipo de caso irá tratar?” Valendo-se de idéias de diferentes autores, André (1995, p. 52) chega à seguinte síntese bastante esclarecedora:

[...] o estudo de caso etnográfico deve ser usado: a) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; b) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; c) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; d) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e e) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Buscando a proximidade com o natural, o estudo de caso etnográfico deve ser um retrato do objeto a ser pesquisado. Observa André (op. cit., p. 56) que esse tipo de pesquisa torna-se válido e fidedigno, à medida que o que se pretende “[...] é apresentar, com base nos dados obtidos e no posi-

cionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes [...]” Assim, a compreensão construída pelo pesquisador não é a única ou correta. Outros investigadores do mesmo objeto que partam de referenciais teóricos diferentes poderão alcançar outro resultado e compreender o objeto sob outra ótica.

Para atender ao objetivo proposto para esta pesquisa, foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação direta e a participação no campo de pesquisa – aulas, seminários, eventos do curso e locais de estágio. Tomou-se o cuidado de atender às advertências de Bogdan e Biklen (1994, p. 125) no que se refere à importância de “[...] calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar [...]”, mantendo discrição, neutralidade e, ao mesmo tempo, aproximação, empatia, respeito e solidariedade com os sujeitos investigados.

Associaram-se entrevistas à observação direta, com o propósito de chegar à exaustão na coleta de informações, como recomendam os metodólogos, tendo em vista que a entrevista consistiu em uma conversa informal, sendo

[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...] (op. cit., p. 134).

A pesquisa encontra-se inconclusa, porém já se pode afirmar, com certa segurança, que o método histórico-dialético, a metodologia de pesquisa-ação e a etnografia na modalidade de estudo de caso vêm possibilitando o desenvolvimento das práticas de operacionalização do currículo da FAE-UEMG-CBH e o entendimento de como se realizam concretamente as propostas curriculares e a ação dos atores envolvidos no processo de formação do pedagogo, cuja identidade está definida na integração da docência com a gestão dos processos educativos.

Considerações finais

Espero que as pesquisas qualitativas aqui analisadas nas modalidades de pesquisa-ação e estudo de caso etnográfico institucional, na área de formação do pedagogo, permitam compreender a importância de certas escolhas. Escolhas do método, da metodologia e dos procedimentos investigativos, com a finalidade de entender as estratégias e mecanismos quotidianos, rotineiros e homogêneos – porque repetitivos –, como quer Lefebvre (1972), para o desvelamento do que acontece em ambiente natural, no processo de operacionalização dos projetos político-pedagógicos institucionais do curso de Pedagogia.

Espero também ter alcançado o intuito inicialmente proposto: contribuir para a produção de conhecimento com o desenvolvimento de estudos que contemplem uma análise das pesquisas inseridas no quotidiano do curso Pedagogia, objetivando delinear uma identidade da formação do pedagogo na universidade, considerando a cultura brasileira.

Finalmente revelo que meu ponto de vista se mantém firme e dificilmente será abandonado. Será descartado sem constrangimento, caso minhas convicções sejam abaladas por políticas de formação de professores que prejudiquem a categoria dos profissionais da educação e minha luta em favor de sua valorização exaurida.

RESEARCHING THE DAY-TO-DAY REALITY OF THE PEDAGOGY COURSE: AN INCONCLUSIVE INVESTIGATION

ABSTRACT

My aim in this article is to contribute to the development of research on the day-to-day reality of the Pedagogy course. I start off with a general treatment of methods, of the dialectical historical materialism method and modalities of researches. Then,

the research procedures and instruments of two investigations are analyzed. Even without any definitive results, because they are still inconclusive, I attempt to report the development of research which focus is the day-to-day reality of the Pedagogy course at the Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU-UCG), and at the Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, *campus* Belo Horizonte (FAE-UEMG-CBH). The results are described starting from the justification of the choice of a qualitative research methodology, in the action-research modality, and an institutional ethnographical type case study.

KEY WORDS

Action-research. Day-to-day reality. Pedagogy course. Qualitative research. Teacher formation policies.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. ISBN 8530803760. (Série Prática Pedagógica).

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002. 156 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 336 p. ISBN 9720341122. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. 31 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2005.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. ISBN 8520002021.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 310 p. ISBN 8524906618.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; BRITO, Wanderley Azevedo de. *Pesquisa em avaliação institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás*. Anápolis: UEG, 2005. Impresso por meios eletrônicos.

_____.; FIRMINO, Luciano Julio. Pesquisa-ação: metodologia para investigar como se formam pedagogos na UCG. In: SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS: perspectivas para a formação de professores, 4, Goiânia, 2005. *Perspectivas para a formação de professores: contribuições do IV Seminário das Licenciaturas*. Goiânia: UCG, 2005. 1 CD-ROM.

_____.; SILVEIRA, Liliana Souza da Silva. O curso de pedagogia na FAE/CBH/UEMG: pesquisa etnográfica e o cotidiano do estágio supervisionado. In: SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS: perspectivas para a formação de professores, 4, Goiânia, 2005. *Perspectivas para a formação de professores: contribuições do IV Seminário das Licenciaturas*. Goiânia: UCG, 2005. 1 CD-ROM.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Dos pré-socráticos a Aristóteles*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 390 p. (Série Introdução à História da Filosofia).

DURKHEIM, Émile (1895). *As regras do método sociológico*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. 128 p. ISBN 8504002268. (Série Ciências Sociais, v. 44).

FAE-UEMG-CBH. *Proposta curricular do curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: FAE-UEMG-CBH, 2002.

FOULQUIÉ, Paul. *A dialética*. Trad. Luis Caeiro. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 1978. 122 p.

KINCHELOE, Joe L. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. In: _____. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 179-197. 262 p.

KUHN, Thomas Samuel (1962). *The structure of scientific revolutions*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996. 226 p. ISBN 0226458083.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Sttineri. Porto Alegre: Artmed/Editora UFMG, 1999. 344 p. ISBN 8573074892.

LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Trad. Alberto Escudero. 1. ed. Madrid: Alianza, 1972. ISBN 842061419X. (Sección Humanidades).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. ISBN 8512303700. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC, 1998. 219 p. ISBN 8527104652. (Coleção Paidéia).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989. 200 p. ISBN 9723602075. (Coleção Biblioteca das Ciências Sociais).

_____. *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition (after the law)*. New York: Routledge, 1995. 614 p. ISBN 0415904390.

WOLCOTT, Harry F. Posturing in qualitative research. In: LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSLE, Judith (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 3-51. 258 p. ISBN 0124405703.

ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever*. 1. ed. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002. p. 329-335. 408 p. ISBN 8532802516.

