

# A FORMAÇÃO BÁSICA INICIAL PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DE INSTITUIÇÕES FORMADORAS DA CIDADE DE CURITIBA

FONTANA, Maria Iolanda - UTP  
[miolandafontana@hotmail.com](mailto:miolandafontana@hotmail.com)

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## **Resumo**

O presente artigo tem o objetivo de apresentar reflexões sobre a proposta de formação básica inicial para a pesquisa, expressa nas atuais diretrizes do curso de Pedagogia, e como esta foi materializada nas matrizes curriculares de instituições de educação superior da cidade de Curitiba. O estudo é parte de uma pesquisa sobre a formação, história e trabalho de profissionais da educação, realizada por um grupo de docentes e discentes, da Universidade Tuiuti do Paraná. Nesta fase da pesquisa utilizou-se a legislação pertinente, a produção teórica de autores que defendem a pesquisa na formação e prática de professores e as atuais matrizes curriculares do curso de Pedagogia de 12 instituições formadoras de Curitiba. Ao analisar as categorias formação e pesquisa, numa perspectiva sócio-histórica, foi possível reconhecer que, em sua origem, o curso de Pedagogia teve como ênfase curricular à preparação do pedagogo para a investigação educacional. Mas verifica-se na história das regulamentações do curso de Pedagogia e das propostas curriculares que esta perspectiva que poderia ter sido o gérmen da identidade do profissional pedagogo, não se efetivou no processo de formação e nem na atuação desse profissional. As diretrizes para o curso de Pedagogia reconhecem a produção do conhecimento, que a partir da década de 80, em contraposição ao tecnicismo e a racionalidade instrumental, indicam a relevância de iniciar os professores na atividade de pesquisa científica para a investigação da sua prática pedagógica. O estudo permitiu verificar que a preparação para a pesquisa está contemplada nas matrizes curriculares das instituições analisadas, com diferentes formatos e ênfases. No entanto, pretende-se realizar a continuidade da investigação sobre a concepção e abordagem didática dada à prática da pesquisa nestas instituições, para a análise do papel que tem esta atividade nos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Formação de pedagogos; Curso de Pedagogia; Pesquisa, Currículo.

## **A trajetória histórica da pesquisa no curso de Pedagogia**

Com base em pesquisas de autores, entre eles Silva (1999), Valle (1999), Brzezinski (1996), fica evidenciado que as regulamentações e planos curriculares, para o curso de

Pedagogia no Brasil, refletiram e refletem o projeto político-econômico adotado para o país e os objetivos educacionais para a população brasileira em consonância com a ideologia assumida pelo Estado e pela elite dirigente.

A criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1931, atendia o projeto da nova política de educação voltada ao aperfeiçoamento da formação docente para atender as necessidades de escolarização e qualificação profissional da população, adaptadas às novas formas de organização capitalista. Segundo Pagni (2000), o novo projeto traçado por Fernando Azevedo<sup>1</sup>, pretendia estender a aplicação da ciência e da técnica ao trabalho pedagógico realizado na escola, estabelecendo uma maior racionalização e maior controle sobre a formação do aluno. O esboço da nova política propunha que os serviços de educação fossem executados com o máximo de eficiência e o mínimo de despesas, e principalmente controlados em seus resultados. Esses serviços deveriam, ainda, ser revistos e renovados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, que realizariam pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

Brzezinski (1996) afirma que na exposição de motivos do ministro Francisco Campos<sup>2</sup>, momento em que foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e o curso de Pedagogia, fica evidenciado que a intencionalidade não era apenas a formação qualificada de professores em nível superior, mas também a investigação dos processos de formação e prática docente, pretendia-se superar o tratamento empirista dado, até então, aos problemas da educação brasileira.

Entretanto, verifica-se que a proposição de investigação dos processos de formação docente e de políticas de formação, que poderia ter marcado a identidade das Faculdades de Pedagogia e do profissional pedagogo, não se efetivou no período de sua criação, como também nas seguintes regulamentações do curso.

O curso de Pedagogia, na sua origem, destinou maior tempo para a formação do bacharel (3 anos) e incluiu como um apêndice os estudos de didática, durante o quarto ano, para formar o licenciado para ministrar aulas no Ensino Normal. Esta estrutura já revelava contradições entre formação e trabalho do pedagogo. Segundo Brzezinski (1996), não havia

---

<sup>1</sup> O governo de Getúlio Vargas solicita aos intelectuais da nova pedagogia a definição de uma filosofia e política de educação que atendessem aos ideais pedagógicos revolucionários. É por essa razão que Fernando Azevedo redige o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

<sup>2</sup> Personagem ligado às idéias e às realizações do movimento de modernização do ensino na década de 1920 e 1930.

campo de trabalho definido para atuação do bacharel e, lecionar as matérias pedagógicas no ensino Normal não era função exclusiva do pedagogo. Além disso, a dissociação entre o bacharelado e a licenciatura, separou o conhecimento das disciplinas de Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Biologia, Matemática, Educação Comparada e Estatística Educacional, do conhecimento da área da Didática.

Nesta estrutura, o Bacharelado oferecia um corpo de conteúdos teóricos da educação em sua relação com as demais ciências humanas e sociais, dissociados da prática educativa e, por outro lado, a Licenciatura oferecia os conteúdos da Didática, desarticulados dos conteúdos das áreas de ensino das primeiras séries, para as quais o pedagogo preparava o professor do ensino Normal. Isso representou mais uma contradição para o trabalho do pedagogo, tanto no que dizia respeito, a compreensão da problemática socioeducacional brasileira, mediada pelas demais ciências, como no que dizia respeito, a didática que o pedagogo deveria ensinar aos professores, sem o domínio dos conteúdos escolares com os quais os professores deveriam trabalhar. Portanto, a estrutura do curso de Pedagogia, desde a sua primeira regulamentação dissociou o ensino da pesquisa, a teoria da prática e o conteúdo da forma, dicotomias que também não foram superadas nas seguintes regulamentações.

A atividade de pesquisa para qual o pedagogo era preparado a realizar, tinha o objetivo atender as políticas da Educação Nova, voltadas à quantificação e ao controle de resultados educacionais no país. Por isso, a ênfase no currículo do Curso de bacharel em Pedagogia, que perdurou de 1939 até 1969, às disciplinas de Estatística Educacional, Matemática, Educação Comparada, Psicologia da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação. Nessa composição de disciplinas, a pesquisa tem um caráter de mensuração, de aplicação de testes psicológicos, de classificação de alunos em normais e anormais e aferição de resultados estatísticos. Enfoque diferente de formação pela e para a pesquisa de abordagem qualitativa, que será defendida pelos representantes do pensamento pedagógico crítico, para a formação do Pedagogo e de professores, a partir da década de 80 no Brasil.(FONTANA, 2006).

O curso de Pedagogia na sua primeira regulamentação, no ano de 1939 e na segunda regulamentação, no ano de 1962, refletiu, principalmente, nas áreas das ciências sociais e biológicas, o pensamento pedagógico da Educação Nova, que regido pelo ideário liberal propôs uma educação para uma sociedade homogênea e democrática. Ao desconsiderar as diferenças socioculturais da população, o pensamento pedagógico vigente, não contribuiu

com a pesquisa e construção de conhecimentos no âmbito educacional que assegurasse a melhoria da formação de professores, da instrução e qualificação profissional da população brasileira.

Em função do pensamento pedagógico da Educação Nova, não trazer melhores resultados para a instrução dos brasileiros, o Estado e os intelectuais assumem uma nova ideologia com base na Teoria Geral de Sistemas aplicada à organização do trabalho. A nova ideologia tinha como intenção preparar a força de trabalho para o processo de tecnificação, racionalização e eficiência dos processos produtivos.

Em consonância com esta ideologia ocorre a reorganização do ensino superior, instituída pela Lei 5.540/68, a reorganização do ensino de 1º e 2º graus instituída pela Lei 5.692/71 e a terceira regulamentação do curso de Pedagogia com o Parecer n.º 52/69. Este parecer instituiu as habilitações em supervisão escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar e continuou a ofertar em forma de habilitação a licenciatura – magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau.

A estrutura do curso reproduz os elementos da teoria da administração de Taylor e Fayol voltadas a previsão, a organização, ao comando e ao controle das questões educacionais. Coloca de um lado uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas. O curso conservou a concepção dicotômica das regulamentações anteriores, dividindo a formação em dois blocos distintos e autônomos. O enfoque sistêmico, nos cursos de Pedagogia, desencadeou práticas fragmentadas e hierarquizadas no interior das instituições escolares e nos sistemas de ensino, desconsiderando as demais dimensões do trabalho pedagógico como a relação escola-sociedade, não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem e os determinantes culturais econômicos e políticos.

Na nova estrutura curricular os fundamentos da educação (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação) e a Didática são disciplinas da base comum. O conhecimento sobre a estatística aplicada à educação, que na estrutura curricular anterior fazia parte da formação do bacharel em Pedagogia, nesta nova estrutura é disciplina apenas da habilitação em Administração Escolar. A organização curricular, embora incluindo a didática na formação comum dos especialistas, eliminou a pesquisa, mesmo que quantitativa, para a maioria das habilitações.

Também, problemas em decorrência da nova estrutura de formação do pedagogo que separava a docência do trabalho do especialista são vislumbrados na prática desse profissional em instituições escolares. Principalmente porque os especialistas nem sempre haviam cursado o ensino normal, e por isso não tinham o conteúdo e a experiência docente. O Parecer n.º 252/69 orienta a inclusão da disciplina de Metodologia e Prática do ensino de 1º grau, para a capacitação do pedagogo para a atuação neste nível de ensino, corrigindo a contradição histórica, que permitia ao Pedagogo formar o professor do magistério do 2º grau, para atuar nas séries iniciais do 1º grau, sem o domínio de como estes professores deveriam ensinar.

Nos anos 80, na fase de abertura política e de produção de pesquisas sociais e educacionais, fundamentadas na teoria crítica, amplia-se a análise dos problemas da realidade e as possibilidades de reivindicações dos profissionais da educação. Os autores críticos construíram categorias para denunciar a falsa neutralidade política da educação e oferecer aos educadores referenciais teóricos para melhor entender o papel da escola numa sociedade desigual em termos de classes sociais, de raça e de gênero.

Na concepção de McLaren (1997) a teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não apenas como local de instrução, mas como um terreno cultural que prepara o sujeito para sua autotransformação, ou seja, as escolas são locais de dominação e de libertação. A teoria ultrapassa a visão marxista ortodoxa e determinista dos autores críticos reprodutivistas, que vêem a escola apenas como doutrinadora e reprodutora das relações de dominação e poder.

O currículo, para o pensamento pedagógico crítico é entendido como uma forma de política cultural, de trabalho como conhecimento emancipatório, como Habermas, citado por McLaren, assim chama, “que tenta reconciliar e transcender a oposição entre conhecimento técnico e prático”. O conhecimento emancipatório nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio”.(MCLAREN, 1997, p. 203).

A teoria crítica, para além dos reprodutivistas, “enxerga a racionalidade instrumental/ da tecnologia como um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea”. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 284). Esta racionalidade preocupa-se mais com o método e a eficiência, e esquece a finalidade humanista da razão e da prática humana. Assim, a teoria-crítica reivindica para a prática do professor a condição de práxis, ou seja, a condição de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre a

ação. O professor crítico interroga sobre as alternativas mais adequadas aos contextos práticos de ensino e aprendizagem e avalia seus resultados em relação a objetivos emancipatórios.

Com a intenção de garantir a formação qualificada dos profissionais da educação, a ANFOPE e várias associações representativas de educadores de diferentes regiões do país, assumem desde a década de 80 uma batalha para a construção de uma LDB que expressasse o pensamento educacional brasileiro e a defesa da escola pública de qualidade. Dentre os princípios para a organização curricular defendidos pela ANFOPE para a formação de professores e do pedagogo destaca-se: a incorporação da pesquisa como princípio de formação, uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (conteúdos escolares e pedagógicos específicos), a criação de experiências curriculares que coloquem o aluno em contato com a escola básica desde os primeiros anos do curso, a vivência pelos alunos de formas de gestão democrática.

O movimento dos educadores reivindica que a formação ocorra em universidades, que na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, têm a condição e o dever de articular a formação docente com a pesquisa, proporcionando ao acadêmico a prática investigativa sobre processos pedagógicos, resultante da aproximação e vivência com práticas de pesquisa no percurso de formação.

No entanto, a opção política definida na LDBN/96 desconsiderou o projeto de Lei que foi construído durante oito anos, com a participação dos educadores, núcleo dos especialistas em pedagogia e com os diferentes fóruns das licenciaturas e define o curso de Pedagogia no modelo do Parecer n.º 252/69.

A proposta da LDBN/96 e das anteriores regulamentações do curso de Pedagogia revelam as inadequações curriculares para a formação do pedagogo em relação ao campo epistemológico da Pedagogia e às demandas de trabalho. Evidencia-se nesta trajetória que a formação dissociada para a atividade de pesquisa e para o exercício da docência e da gestão, não contribuiu para o trabalho e a construção da identidade profissional do pedagogo.

Na seqüência pretende-se discutir a atual proposição da pesquisa no currículo para a formação do pedagogo, tomando como referência a literatura específica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

## **A formação básica inicial para a pesquisa na organização curricular do curso de Pedagogia: elementos teóricos e legais**

O movimento de educadores que valoriza a pesquisa na formação e prática do professor cresceu a partir da década de 90, principalmente pela ampliação das pesquisas etnográficas e de pesquisa-ação. Os processos e resultados destas pesquisas mostram a complexidade da realidade escolar e que os professores podem refletir os problemas de sua prática e produzir teorias. A proposta da pesquisa na formação inicial e continuada de professores tem como objetivo superar a racionalidade estritamente técnica e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras.

Beillerot (2002) diz que a justificativa em favor da pesquisa no processo de formação tem relação com a própria finalidade da pesquisa, ou seja, desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir evidências com fato demonstrado, de compreender que não existem respostas fechadas e que é necessária à prudência e a abertura a novas compreensões, desenvolver o espírito crítico, a dúvida metódica, o comportamento racional. Nessa perspectiva, a pesquisa deve ser concebida como um princípio curricular e integrar-se às demais disciplinas fortalecendo seus objetivos. Entende-se que para esta dimensão se efetivar é preciso que a instituição viabilize planejamentos coletivos, interdisciplinares objetivando a leitura dos fenômenos educacionais, a sua problematização e o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas.

O aspecto fundamental do trabalho com a pesquisa é tomá-la como ponto de partida para realizar, conforme denomina André (1996), o garimpo teórico, isto é, refletir sobre os aspectos da realidade e buscar a literatura educacional para compreendê-la. Dessa forma, garante-se a articulação teoria-prática tão necessária e desejada nos cursos de formação docente. Assim, a pesquisa constitui-se em um princípio cognitivo e formativo, por promover, além da apropriação dos produtos do saber acumulados, a apropriação dos processos dessa produção.

Ainda, referente à aprendizagem da pesquisa na formação inicial, é consenso entre os educadores, à importância da oferta de programas de iniciação científica pelas instituições formadoras. Estes programas propiciam a aprendizagem dos processos que envolvem a realização da pesquisa em educação, pela participação efetiva dos acadêmicos em todas as fases da pesquisa.

Estes encaminhamentos teórico-práticos dados à pesquisa no processo de formação inicial do docente revelam necessidades e possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, é necessário que a relação teoria e prática esteja presente em todos os momentos do currículo, como um eixo de formação, garantindo a apreensão crítica da realidade pelo futuro docente.

Essa proposta é absorvida pelos legisladores e incluída nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica, e indicam que os projetos pedagógicos dos cursos de formação precisam considerar as “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1/2002, p. 2). A perspectiva dada à pesquisa contempla em parte as proposições elaboradas pelo movimento dos educadores, em especial no que diz respeito à finalidade da pesquisa no processo de formação. O enfoque dado reconhece o desenvolvimento da prática investigativa como atividade que prepara o docente para refletir e pesquisar a própria prática, mobilizando conhecimentos para aprimorar o processo ensino e aprendizagem.

Em decorrência da luta de educadores e entidades representativas para mudar o teor da LDBN/96 para a formação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia expressa nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, indicam que a organização curricular dos cursos de pedagogia devem propiciar a iniciação às práticas de pesquisa. O Parecer n.º 5/2005, ao absorver as manifestações de educadores sobre a necessidade da pesquisa na formação do pedagogo, redimensiona a condição das instituições de educação superior não-universitárias, exigindo destas a realização de pesquisas, conforme expresso no documento:

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. (PARECER CNE/CP n.º 5/2005, p.13,14).

O documento explica que incluir disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa e que esta



poderá se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas.

Ainda a Resolução n.º 1/2006 define em seu art. 3º, inciso II, como central na formação do pedagogo “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse na área educacional”. Para isso, a estrutura do curso deve prever investigações sobre processos da docência e da gestão, em diferentes situações institucionais, como também, a participação dos alunos em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão.

Com base nas orientações legais e com o intuito de verificar como as IES da cidade de Curitiba incluíram a preparação para a pesquisa na proposta curricular do curso de Pedagogia, apresenta-se a seguir a análise da indicação desta atividade nas matrizes curriculares destes cursos.

### **A pesquisa nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba: propostas e desafios**

A pesquisa baseou-se no levantamento das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia divulgadas no endereço eletrônico de 12 Instituições de Educação Superior(IES) da cidade de Curitiba, incluindo 4 universidades, sendo uma pública, uma confessional e duas privadas, 7 faculdades isoladas e um Instituto Superior de Educação. Para a análise identificou-se nas matrizes curriculares a inclusão de disciplinas voltadas à pesquisa em educação, à metodologia da pesquisa científica e ao trabalho de conclusão de curso. Também disciplinas que propõem a pesquisa e prática pedagógica no estágio supervisionado.

No levantamento realizado constatou-se que a preparação para a pesquisa está contemplada nas matrizes das 12 instituições, porém com diferentes cargas horárias e ênfases. As disciplinas voltadas à pesquisa em cada IES apresentam-se com as seguintes denominações e cargas horárias:

- Instituição A: Metodologia da Pesquisa: Trabalho Científico(36h), Metodologia da Pesquisa: Introdução a Pesquisa Educacional(36h), Pesquisa e Prática Pedagógica: O Trabalho do Pedagogo na Escola(54h), Metodologia da Pesquisa: Produção Científica I e II(72h); Metodologia da Pesquisa: Análise de dados(36h), Seminário de Produção Científica: Trabalho de Conclusão de Curso I e II(126h), Pesquisa e Prática Pedagógica em organizações não escolares(72h), totalizando 432horas.

- Instituição B: Pesquisa e Prática Pedagógica – Mapeamento da Realidade (108h); Pesquisa e Prática Pedagógica - Projeto Pedagógico(72h), Introdução à Pesquisa Científica(72), Trabalho de Conclusão de Curso – Projeto de Pesquisa(72), Trabalho de Conclusão de Curso – Relatório de pesquisa e Seminário de Apresentação(108), totalizando 432 horas.

- Instituição C: Pesquisa e Prática Educativa I, II, III e IV(320h), Orientação e Seminário de defesa do TCC (80), totalizando 400h.

- Instituição D: Metodologia da Pesquisa(72h), Pesquisa em Educação(300h), totalizando 372h.

- Instituição E: Estatística aplicada à Educação(80h), Metodologia da Pesquisa Científica(80h), Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso I e II(160h) totalizando 320 horas.

- Instituição F: Metodologia Científica(40h), Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola(80), Pesquisa e Prática Pedagógica (80), Pesquisa Educacional TCC I e II (120h), totalizando 320horas.

- Instituição G: Trabalho de Conclusão de Curso e Prática de Ensino I, II e III, totalizando 240h.

- Instituição H: Pesquisa e prática educativa I, II, III, IV, e V(200h), Estatística aplicada à educação(40h), totalizando 240horas.

- Instituição I: Pesquisa Educacional I e II(108h), Pesquisa da Prática Pedagógica-investigação da ação docente (54h), Trabalho de Conclusão de curso I e II (72h), totalizando 234horas.

- Instituição J: Pesquisa em Educação (72h), Estatística aplicada a Educação (72h), Trabalho de conclusão de curso I e II (72h), totalizando 216horas.- Instituição K: Fundamentos da Investigação pedagógica (80h), Seminário de Pesquisa I e II(120h) totalizando 200horas.

- Instituição L: Prática pedagógica: Extensão Escolar (60h),Prática pedagógica: Introdução à Pesquisa Educacional (60h), Educação comparada (60h), totalizando 180horas.

A análise da indicação das disciplinas e suas respectivas cargas horárias revela que a maioria das instituições inclui mais de um componente curricular dedicado ao estudo e a prática da pesquisa e destinam no máximo 13 % e no mínimo 6,3 % da carga horária total do curso a estas atividades. Na maioria das instituições as disciplinas de Metodologia da

Pesquisa Científica, da Pesquisa em Educação, da Pesquisa da Prática Pedagógica e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, aparecem distribuídas ao longo dos períodos ou anos de curso. As matrizes das instituições A, E, H e J indicam, ainda, a disciplina de Estatística Aplicada à Educação, matéria de ensino, que desde a origem do curso de Pedagogia esteve incluída no currículo. As instituições A, B, C e K, indicam que os trabalhos de conclusão de curso são apresentados em seminários de produção científica.

A indicação dos componentes curriculares nas matrizes dos cursos observados denota que as instituições atenderam as orientações da atual legislação para o curso de Pedagogia. Pode-se inferir, pela composição de disciplinas distribuídas ao longo do curso, que estas objetivam a preparação do acadêmico para o conhecimento dos procedimentos e metodologias de pesquisa em educação, direcionados a interpretação e análise dos problemas da ação pedagógica e sistematizados na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Parecer n.º 5/2005 salienta que a organização curricular do curso de Pedagogia deve oferecer núcleos de estudos que propiciem práticas de pesquisa sobre processos educativos e gestoriais em diferentes contextos escolares e não escolares e, ainda, a participação em projetos de iniciação científica.

Nessa direção, verificou-se também que nas matrizes curriculares das instituições A, B, F, G e H o estágio curricular é denominado como Pesquisa e Prática Pedagógica, ressaltando a perspectiva investigativa desta atividade na formação. Para Pimenta (2004, p.46) a pesquisa permite a ampliação e análise dos contextos onde ocorrem os estágios e possibilitam aos acadêmicos desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir de situações concretas, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Entende-se, que além de contemplar a preparação para a pesquisa em componentes curriculares e em projetos de iniciação científica, esta atividade no currículo deve ser concebida como um princípio formativo e epistemológico presente nas demais disciplinas do currículo, pela aplicação do próprio método da pesquisa diante a construção do conhecimento e pelo acesso à pesquisa em educação. Severino (2006) explica que a necessidade da pesquisa na formação do profissional da educação, como também de outros profissionais, está relacionada a uma premissa básica e universal, a qual nem sempre está presente no discurso acadêmico, de que não se aprende sem construir conhecimento, isto é, sem pesquisar.

[...] toda aprendizagem, em qualquer nível em que ocorrer, funda-se num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se o estudante em formação conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. (SEVERINO 2006, p.185).

Como explica André (2006), a pesquisa no currículo também pode ter uma função mediadora, ou seja, de colocar o aluno em contato com pesquisas atualizadas sobre o cotidiano das escolas e levar o acadêmico a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e resultados. Segundo Soares (2002), o professor somente estará habilitado para uma ação pedagógica competente se o seu processo de formação for marcado pelas pesquisas nas áreas específicas de atuação.

Com base na produção teórica apresentada considera-se que a pesquisa no currículo deve ser concebida como um princípio epistemológico, favorecedor da construção do conhecimento crítico, mediado pela relação teoria-prática, e princípio educativo, favorecedor da aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes de investigação. Estes princípios se materializam no conjunto de disciplinas do currículo e práticas pedagógicas dos professores formadores. Neste sentido, a análise realizada, conseguiu verificar a existência de componentes específicos para a iniciação à pesquisa em educação, ou seja, parte da proposta necessária na graduação para desenvolver a atitude investigativa do pedagogo frente ao complexo contexto da prática educativa.

### **Considerações finais**

Com este breve panorama sobre a pesquisa na formação do pedagogo, conclui-se que, embora a literatura específica e as reivindicações do movimento dos educadores em favor desta atividade para qualificar a ação docente, datem de mais de duas décadas, a legislação oficial pertinente inclui a preparação para a pesquisa na formação docente, somente a partir do ano de 2001. As atuais Diretrizes para o curso de Pedagogia avançam quando indicam que a organização curricular deve propiciar a iniciação às práticas de pesquisa, e quando exigem a adequação dos espaços não-universitários para a obrigatoriedade desta atividade.

A análise realizada permitiu verificar que as IES de Curitiba acataram a determinação legal e incluíram com diferentes ênfases, componentes curriculares voltados à preparação do acadêmico para pesquisa da prática pedagógica.

No entanto, analisar a preparação inicial básica para a pesquisa na organização curricular dos cursos de Pedagogia, demanda a continuidade de investigações que possibilitem verificar as concepções explicitadas nos projetos pedagógicos dos diferentes espaços de formação e a abordagem da pesquisa nas práticas pedagógicas de seus docentes. Dessa forma, pode-se obter um panorama mais completo sobre a preparação de pedagogos, pela e para a pesquisa, e aprender com as melhores experiências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D.A. **Ensinar a pesquisar**. Como e para que? In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, M.G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5 de 13 de dezembro de 2005, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dez. de 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

FONTANA, M. I. **A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado em Educação, 166p. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

MCLAREN, P. Pedagogia crítica: um exame dos conceitos principais. In: **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAGNI, P. A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico educacional: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VALLE, B.B. R. A nova LDB e os institutos superiores de educação: Histórias do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, D. B ; CARINO J. (Orgs) **Pedagogo ou professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, A.M. M; et al (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.