

A PESQUISA E O FAZER PEDAGÓGICO: GERAR E DIFUNDIR CONHECIMENTOS

*Prof.^a Ms. Romilda Teodora ENS**

*Prof.^a Nara Regina PLOHARSKI***

*Prof.^a Suely Therezinha Costa SALLES****

Resumo

O presente artigo relata a proposta na PUCPR de unir pesquisa e docência na formação continuada de professores, mais especificamente dos estudos sobre a abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa que está sendo utilizada no projeto Gestão Estratégica de Competências e a Formação do Professor. A realização da pesquisa vem propiciando ao grupo de professores da área de educação um trabalho integrado, e ao mesmo tempo, um caminhar pela pesquisa-ação, integrando os seguintes procedimentos e técnicas de pesquisa: análise documental, análise iconográfica, aplicação de questionários, entrevista semi-estruturada, observação participante e seminários.

Palavras-chave: pesquisa, metodologia da pesquisa, pesquisa-ação, procedimentos, técnicas de pesquisa.

Resumén

El presente artículo relata una propuesta en la PUCPR de relacionar investigación y docencia en la formación continua de profesores, más específicamente de los estudios acerca del abordaje de calidad y la metodología de la investigación que viene siendo desarrollado en el proyecto “Gestión Estratégica de Competencias y la Formación del Profesor”. La investigación intenta auxiliar al grupo de docentes del área educacional un trabajo integrado, y a la vez un caminar por medio de la investigación-acción integrando los procedimientos e técnicas de investigación: análisis documental, análisis iconográfica, aplicación de cuestionarios, entrevista semi-estructurada, observación participante y seminarios.

Palabras llave: investigación, metodología de la investigación, investigación-acción, procedimientos, técnicas de investigación

* Professora / Pesquisadora do Curso de Pedagogia da PUCPR.

** Mestranda em Educação/Professora / Pesquisadora do Curso de Pedagogia da PUCPR.

*** Professora / Pesquisadora do Curso de Pedagogia da PUCPR.

Participação da Bolsista PIBIC – Lilian Maria Zanon.

Introdução

Pensar as razões que levam pesquisadores a pesquisar, a investigar é um questionamento com que nos deparamos freqüentemente. ALARCÃO (2001, p. 135), nos mostra que podemos encontrar diferentes respostas, tais como: publicar e progredir na profissão de professor universitário, criar uma teoria e ser conhecida, criar conhecimento que possa ajudar o trabalho de profissionais ou que possa melhorar a vida em sociedade, conhecer a realidade e até para simplesmente obter um título de especialista, mestre ou doutor. Temos que admitir que:

O modo como se investiga a realidade, a relação assumida pelo investigador diante da realidade que se quer conhecer e a posição entre realidade e representação da mesma têm estado na base de posições investigativas diferenciadas. Menos estudado tem sido o modo como se intervém na realidade e como se difunde o saber. (ALARCÃO, 2001, p. 136)

Estas razões podem estar relacionadas às profundas mudanças verificadas no mundo atual e, a exigência que vimos fazendo à educação superior, estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, em Paris, 9 de outubro de 1998, art. 1º. “A missão de educar, formar e realizar pesquisas” e, para dar conta de suas missões e funções, é imprescindível um projeto pedagógico que privilegie a pesquisa como um processo voltado à formação de competências de professores que formam professores. Estes precisam ser profissionais competentes e não competitivos, embora a sociedade seja competitiva. Nesse contexto, a área de educação da PUCPR vem desenvolvendo projetos integrados de pesquisa, dos quais participam professores da graduação e da pós-graduação, procurando, assim, superar os desafios e os compromissos que uma instituição educacional de ensino superior deve assumir ao buscar viabilizar a concretização das competências indispensáveis ao profissional deste século, utilizando como ferramenta básica, desse processo, a pesquisa na construção do conhecimento necessário ao levantamento de subsídios para a melhoria da qualidade da universidade.

A execução de projetos integrados de pesquisa procura dar conta de outro sintoma do mundo atual, o de viver a sociedade do conhecimento ou como coloca Peter Senge (2001), a “sociedade aprendente” e o de procurar superar a aparente simplificação das tarefas colocadas pela pós-modernidade. Para isso, é imprescindível que os professores façam uso da pesquisa como ferramenta básica que dará conta de um novo modelo de divisão do trabalho ancorado nos novos padrões de sociabilidade, ou seja, na indissociabilidade entre teoria e prática.

Quando pesquisamos, não podemos deixar de reconhecer e aceitar a complexidade da realidade e a dificuldade em dar conta às suas manifestações. Mas, não esquecemos que promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa, que é parte da atividade do ensino superior.

A complexidade que envolve educação-pesquisa fez com que procurássemos focar, neste artigo, a experiência com a metodologia vivenciada pelo grupo de pesquisa Gestão e Políticas Públicas no Ensino Superior.

1 Uma breve leitura dos Cursos de Formação de Professores – Licenciaturas.

É de conhecimento geral a necessidade de um novo paradigma nos cursos de formação de professores – Licenciaturas e, isso não apenas em Curitiba, mas no Paraná, Região Sul, Brasil e América Latina para que os futuros professores se tornem competitivos no mercado internacional, principalmente se considerarmos o impacto da globalização associado à revolução tecnológica, quando vemos que o professor, ao sair da universidade, confronta-se com uma realidade na qual o conhecimento, por ele adquirido durante todos os anos da graduação, ficaram apenas na teoria, tornaram-se obsoletos, porque faltou a vivência paralela, a prática.

Se pensarmos em nossas universidades como um todo, de forma generalizada, sem dúvida alguma podemos afirmar que o modelo vigente de formação do professor é falido. Confirmando, TARDIF, (1999, p. 17), diz: “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.”

Como a universidade poderia socorrer essa situação, ou seja, não permitir que isso acontecesse? A resposta é simples, bastaria que os mestres saíssem de seu mundo, da volta de seu umbigo e visitassem as diferentes áreas de conhecimento. Pois, é preciso formar os alunos para o mercado de trabalho e para a cidadania, e principalmente para o impacto da globalização junto à revolução tecnológica, ou quem sabe, para a mudança de paradigma neoliberal que é marca registrada hoje em nossas universidades.

Entre tantas coisas, tantas urgências, precisamos rever os saberes que estão envolvidos no processo educativo da formação do professor. Na verdade, podemos ver o processo educativo apenas como ponto de passagem ou como ponto de partida ou de chegada. Se o considerarmos, como ponto de passagem, concluiremos que são os saberes que determinam a formação do educador; porém, se considerarmos o processo educativo como ponto de partida e de chegada, será o problema da formação do educador que determinará os saberes que entrarão no referido processo. (SAVIANI, 1996, p.153-154),

Nessa perspectiva, o processo educacional precisa ser ponto de partida e chegada, para que os educadores sejam capazes de responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade, em particular, na sociedade brasileira. Fica claro que a formação do educador é que determina o projeto pedagógico de formação do professor, nos cursos de licenciatura.

Acreditando numa nova proposta para a formação de professores, num novo paradigma, os conhecimentos devem ser adquiridos e compreendidos, apropriados, reelaborados, mediante algumas ações, onde o impacto da globalização, junto à revolução tecnológica, exige um novo padrão de conhecimento: mais operativo, mais interativos, mais pragmático, mais global e mais valorativo. Surgindo essa nova concepção de conhecimento, altera-se a relação com as pessoas e a maneira de utilizá-lo. E, o conhecimento, deve acontecer mediante a ação saber fazer, saber usar e saber comunicar, ou seja, é a operacionalização, a funcionalidade e a informação à serviço do conhecimento. (MIRANDA, 1997, p.42-43)

Com certeza, o processo de construção do conhecimento pressupõe que não basta apenas “saber”, é preciso no mínimo saber fazer, saber buscar as informações necessárias, saber produzir resultados... enfim, um elenco de saberes para saber, e que antes e acima de tudo diríamos ainda se faz necessário “pré-disposição” para saber, pois somente assim, com esse comportamento e essa postura, estaremos, por meio do conhecimento, agindo para modificar o sistema social vigente e dando um novo perfil à formação de professores.

Um dos grandes compromissos da Universidade para com a sociedade é a formação de profissionais competentes, mas também ela não está dando conta de maneira satisfatória desse compromisso. Para CASTANHO (2000, p. 13), praticamente não aconteceram mudanças na universidade, ou seja, da “Universidade Medieval para a do século XXI poucas coisas mudaram”, ela está “cristalizada”, sua rotina está “sacralizada” e não tem espaço para mudanças... Rubem Alves (1998), alerta para que se repense a produção científica da universidade, uma vez que, a preocupação e avaliação, em relação ao corpo docente, consiste no que seus mestres produzem de escritos, mesmo que seja para uma minoria de leitores... enquanto, na verdade, ela deveria preocupar-se com a maioria, com a formação do pensamento do povo, pois povo que pensa... vive melhor.

Sem saudosismo, é preciso partir para um novo paradigma de conhecimento, fazer com que nossas universidades deixem de ser obsoletas, e nossos cursos de Licenciaturas deixem de ser descontextualizados... arregaçar as mangas, deixar o medo do novo de lado, e fazer acontecer os quatro pilares da educação neste novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Ao assumirmos esse desafio, estaremos reformulando nossa teoria e prática... a teoria que professamos e a prática que vivenciamos, reven-

do a nossa práxis como professores nos cursos de Licenciaturas, pesquisando e fazendo nossos alunos pesquisarem.

2 - O que é pesquisa?

A pesquisa, tradicionalmente, está cercada de ritos, dentre eles uma coleta de dados que contribui para a construção de um texto formal, ficando numa postura quantificadora, fazendo uso nas ciências humanas dos mesmos princípios e métodos das ciências naturais. Daí, pensar-se o pesquisador como alguém que estuda a realidade, mas não a atinge. Essa maneira de pensar a pesquisa tem privilegiado o lado formal-científico da pesquisa, além de gerar uma dicotomia entre teoria e prática.

Estudos pós-modernos enfatizam que a pesquisa, hoje, não pode mais estar apenas voltada à pós-graduação, mas também ao processo de formação em todos os níveis de escolaridade. Não pode estar vinculada apenas aos poucos iluminados, que por pesquisarem afastam-se do contato direto com o aluno e até da realidade. Geralmente, esses iluminados enfiaram-se em gabinetes rodeados de livros, pensam apenas em técnicas, em estatísticas e em sofisticados softs para produzir dados ou, ainda, estão enfiados em bibliotecas, junto ao computador, coberto de livros e longe da realidade.

O reconhecimento da pesquisa como uma proposta que vai além dos muros da academia e da sofisticação instrumental está se fazendo de maneira cada vez mais clara na literatura brasileira. Nestas últimas décadas, vem sendo consolidada uma valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades docentes. Dentre os educadores brasileiros, pode-se encontrar Pedro Demo (1991, 1994, 1995, 1996), Marli André (1992, 1994, 1995, 1997, 2001), Ivani Fazenda (1997), Menga Lüdke (1993, 1994, 2001), em todos os níveis de ensino.

Essa desmitificação da pesquisa não pretende levá-la ao oposto, ou seja, a uma banalização. O que se quer é confirmar o que diz Paulo Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Unir ensino e pesquisa é buscar a transformação da prática pedagógica na escola de qualquer nível de ensino: desde a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental e médio para chegar de maneira decisiva no ensino superior, para eliminar a reprodução e a cópia, de professores e de alunos.

É possível dizer que pesquisa é o processo de superação da reprodução, da cópia do professor e do aluno, contribuindo para que o profissional moderno seja capaz de superar o apenas saber fazer funcionar. Pois, esse trabalhador passa a ser portador do processo inovativo, passa a apresentar capacidade multidisciplinar e condição para avaliar situações complexas, com visão geral do processo e seja partícipe de sua própria formação permanente.

É importante ressaltar que esse profissional a partir da superação do processo de reprodução e da cópia saberá pensar e refletir sobre a realidade em que está inserido, vivendo um constante aprender a aprender para melhor agir. Para DEMO (1987, p. 23), “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. Para descobrir a realidade, é preciso questionar. No entanto, as respostas encontradas não representam resultados definitivos, mas é nesse diálogo do pesquisador com a realidade que se busca compreender e enfrentar de modo crítico e criativo as situações desafiadoras da cotidianidade.

LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 1) explicitam que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Esse confronto não cai do céu e nem nasce do nada, ele precisa estar ancorado numa hipótese de trabalho, que é um problema que está intrigando o pesquisador e/ou grupo de pesquisadores. O problema é fruto de inquietações, curiosidade, questionamentos em relação à realidade como ela se apresenta.

A pesquisa, como explicita DEMO (1991, p.18), pode ser compreendida como “capacidade de elaboração própria”, como “descoberta e criação” (p.29), “capacidade de questionamento” (p.34), como “diálogo” (p.36). Valendo-se dessa proposta, “não faz sentido dizer que o pesquisador surge na pós-graduação, quando pela primeira vez na vida dialoga com a realidade e escreve um trabalho científico. (...), a pesquisa começa na infância e está em toda a vida social. Educação criativa começa na e vive da pesquisa desde o primeiro dia de vida da criança”. (p.44)

3- As abordagens da pesquisa

Por volta da década de 70, no século passado, principalmente da área social, os pesquisadores na busca de qual a melhor abordagem de pesquisa: *quan-*

titativa ou *qualitativa*, fizeram uma ampla reflexão sobre a concepção dicotômica entre os termos. Durante esse impasse, alguns caracterizaram a pesquisa qualitativa na área educacional como absurda, artificial e inútil; já, outros, colocavam o enfoque qualitativo como sendo apenas um exercício especulativo, não reconhecido pela ciência. No entanto, uma visão pós-moderna do conhecimento já não aceita mais esta interpretação.

Geralmente, o termo “pesquisa quantitativa” vem sendo usado para designar uma pesquisa na perspectiva positivista de ciência. Fazer esta associação é, no entanto, perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

ANDRÉ (1995, p.15), explica ser necessário que se reserve “o uso desses termos (quantidade e qualidade) para designar o tipo de dado coletado”. É a própria autora quem nos diz: “Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.”

Não cabe aqui tentar aprofundar essa discussão, mas esclarecer que a denominação qualitativa surgiu numa tentativa de superar algumas deficiências e limitações sentidas nas pesquisas até então desenvolvidas, principalmente na área da educação. Os resultados das investigações não traziam possíveis soluções aos problemas emergentes da situação educacional brasileira. Os tipos de levantamento que se faziam não ajudavam a compreender a trama intrincada na formulação de políticas no interior da escola, de uma sala de aula, das relações professor-aluno, da situação da avaliação na escola, e, muito mais.

Aspectos como este não negam sobremaneira a contribuição que a pesquisa experimental pode dar à educação. Enfatizam, sim, a necessidade de que esse tipo de pesquisa deva ser aplicado no momento em que já existem variáveis selecionadas a partir de evidências anteriores. Mas, assim mesmo, a previsão das relações dentro de uma determinada realidade é antecipada, apesar da realidade estar sempre em movimento, o que a caracteriza como não predeterminada. A prática de pesquisa até então exige que o pesquisador não fique ancorado apenas nos dados estatísticos. Ele precisa tomar partido e buscar novas propostas de investigação com encaminhamentos metodológicos diferentes dos que se utilizavam.

Nos anos 80 do século passado, a abordagem qualitativa de pesquisa em educação tornou-se muito popular entre os pesquisadores, inclusive os brasileiros. Surgiu, nesse período, um grande número de publicações associadas aos fundamentos teóricos e aos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982), Erikson (1989), Guba e Lincoln (1981), Lüdke e André (1986), Triviños (1987) entre outros.

Estes estudos mostram que toda pesquisa pode apresentar, ao mesmo tempo, uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois o conflito entre quantidade e qualidade não é mais aceito.

Nessa nova perspectiva, surgem, dentro da abordagem qualitativa a pesquisa participante¹, a pesquisa ação², a pesquisa do tipo etnográfica, o estudo de caso³. Os resultados das pesquisas emergidos, a partir dessa nova atitude de pesquisa, vêm colaborando para o desenvolvimento de políticas educacionais e apresentando resultados que contribuem para se pensar em soluções adequadas aos problemas educacionais e sociais.

4 A abordagem qualitativa de pesquisa

O uso de metodologias qualitativas geram algumas dúvidas entre os pesquisadores na sua utilização. Uma delas diz respeito ao que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa. A segunda dificuldade tem surgido quando o pesquisador se questiona a respeito de que tipo de estudo é o mais adequado para sua utilização. A terceira dúvida está em como colocar rigor científico neste tipo de abordagem. A última questão que parece gerar muita dúvida está vinculada ao uso indevido do termo pesquisa qualitativa como equivalência de estudo de caso, estudo etnográfico, pesquisa participante.

Uma metodologia da pesquisa social é a pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa está associado às diversas formas de ação coletiva que estão orientadas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Muitas vezes esse tipo de pesquisa tem recebido o nome de intervenção.

5 A gestão da pesquisa: uma proposta de pesquisa-ação

A nova concepção de universidade como produtora de conhecimento, capaz de gerar competências e habilidades que reflitam as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência do impacto das revoluções tecnológicas e dos novos padrões de conhecimento impostos pela globalização, vem sendo assumida pela PUCPR, em seu projeto pedagógico, no qual “a fecundidade do ensino vincula-se à prática da pesquisa, que é mediadora da construção do conhecimento”. (SEVERINO, 1999, p.191)

Atenta a esta nova proposta e no aprimoramento de sua missão e função, para tornar-se uma universidade para o século XXI, a PUCPR direciona sua atenção e seu projeto pedagógico para os saberes que estão implícitos na forma-

ção continuada do educador, ou seja, a pesquisa como fundamental à produção científica ao lado da atividade docente.

Dentro desta proposta, aprova a partir do ano de 2000, regulamento para formação de grupos de pesquisa dos quais fazem parte professores e alunos da graduação e do mestrado.

Esses grupos vêm desenvolvendo trabalhos, numa tentativa de traduzir e comunicar aquilo que se tem produzido na esfera dos conhecimentos acadêmicos e impedir o isolamento da comunidade universitária, de forma que a prática educativa assuma um caráter de mediação entre a prática social e a prática social global, ou seja, aquela que será avaliada pela sociedade. (SAVIANI, 1996, p. 154)

O projeto, que recebe o título: Gestão Estratégica de Competências e a Formação do Professor, faz parte de um projeto maior, que une os estados da região sul e tem por objetivos:

- identificar como vem se desenvolvendo a gestão de processos voltados à formação de competências de professores que atuam nos cursos de Licenciaturas da PUCPR;
- estabelecer uma proposta de Gestão de Estratégias de Competências na Formação do Professor das Licenciaturas, a partir da análise das macro competências da instituição e das microcompetências individuais, investigando na prática desenvolvida na PUCPR:
 - as diretrizes da política de formação de professores;
 - o tipo de planejamento;
 - grau de informação sobre as teorias educacionais que embasam tais processos;
 - tipo de incentivo à atualização e aquisição de novas competências;
 - avaliação continuada do desempenho dos atores do processo de formação;
 - plano de formação contínua;
 - plano de carreira baseado nas competências;
 - política salarial associada ao desenvolvimento das competências; além de avaliar o processo como um todo e propor modelos que possam garantir o aprimoramento na formação de professores/pesquisadores.

Em relação a esta proposta de pesquisa e o caráter local das mediações, os fundamentos metodológicos utilizados buscaram na pesquisa-ação os meios de responder à problematização do objeto de pesquisa e por possibilitar a intervenção na realidade pesquisada.

A escolha desta metodologia nos permite como afirma SANTOS (1999,

p. 14) chegar às “idéias que presidem à observação e à experimentação são “idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso (...)”, em relação ao objeto de estudo, atendendo assim a complexidade do fenômeno investigado.

O que é pesquisa-ação?

Diversos autores reconhecem Kurt Lewin como criador dessa linha de investigação. (SERRANO⁴, citada por ANDRÉ, 1995, p.31).

As idéias que impulsionam a pesquisa-ação na América Latina estão voltadas para a intencionalidade, ou seja, “é preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la.” (COSTA,1991, p.50). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação para THIOLENT (1985),

é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Maria Glória Perez Serrano (1990) a pesquisa-ação é

un proceso circular de investigación y analisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y de la óptica de quien los vive procedemos una reflexión y actuación problemática com objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación.

Essa abordagem, a pesquisa-ação, possibilita aos pesquisadores e ao grupo de participantes, segundo THIOLENT (1996, p.08), “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.” “Os pesquisadores, nesse tipo de pesquisa, “desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (p.15)

THIOLENT (1996, p.16), considera que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social, na qual:

- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Para THIOLENT (1987, p.100), a pesquisa-ação pode ser orientada em função da resolução de problemas, utilizando uma seqüência que não é rígida:

- identificar problemas relevantes dentro da situação investigada;
- estruturar a explicação dos problemas;
- definir um programa de ação para a resolução dos problemas escolhidos como prioritários;
- acompanhar os resultados da ação por intermédio de diversos meios de controle (ver até que ponto o problema está sendo “resolvido” ou apenas “deslocado”);
- fazer uma síntese dos resultados obtidos em todas as fases.

Para ANDRÉ (1995, p. 33), “a pesquisa-ação envolve um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.”

No processo da pesquisa-ação, os pesquisadores devem recorrer a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva da investigação, além de técnicas de registro, de processamento e de exposição dos resultados. As técnicas de questionários e de entrevista individual são utilizadas como meio de informação complementar.

Não se dispensam outros tipos de técnicas, como: diagnóstico de situação, resolução de problemas, mapeamentos de representações etc. As técnicas didáticas, de divulgação e de comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos da pesquisa-ação.

O pesquisador precisa ter claro que o procedimento e o instrumento utilizado vai interferir no tipo de interpretação dos dados produzidos. Portanto, é imprescindível que o pesquisador avalie as condições de uso de cada técnica selecionada.

As técnicas selecionadas devem permitir ao pesquisador organizar o raciocínio, estabelecendo interseção entre as idéias gerais e as comprovações produzidas no campo de pesquisa. Nesse caso, estar-se-á privilegiando uma análise qualitativa da realidade sem descartar os dados quantitativos, muitas vezes, necessários para fortalecer os argumentos.

O planejamento da pesquisa-ação tem como ponto de partida uma “fase exploratória” e como ponto de chegada “a comunicação dos resultados”. Intermediando estes dois grandes momentos ocorrem uma multiplicidade de caminhos que devem ser seguidos conforme as circunstâncias e o cronograma de atividades.

Portanto, deverá ser preocupação dos pesquisadores a pesquisa teórica, a organização do seminário, a seleção dos métodos e das técnicas de pesquisa de campo, a organização dos instrumentos, a aplicação dos instrumentos, o cotejar do saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”.

Como está a proposta na prática?

A coleta de dados, ora em desenvolvimento, vem possibilitando uma série de idéias e enfoques imprescindíveis ao estudo, resultantes da análise documental e iconográfica, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas (semi-estruturadas).

Pela análise documental, estamos resgatando a memória das práticas sociais escolares e não-escolares sobre os interesses e iniciativas que têm integrado a gestão da formação de professores. Nesse processo estão sendo analisados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

A análise iconográfica vem possibilitando a complementação dos dados coletados por meio de outros procedimentos e de outros projetos.

A observação tem sido usada como mais um tipo de ferramenta que vem fornecendo informações que não foram possíveis de apreender com outros procedimentos e instrumentos no que tange ao tempo real e mesmo sobre o que foi produzido no tempo passado, mas que se atualiza ininterruptamente.

No que se refere à observação, é importante lembrar que a intenção tem sido a de apreender o movimento do cotidiano, procurando identificar nas ações os movimentos que transparecem. Por isso, nesse procedimento, não partimos de esquemas predeterminados, fixos ou enquadrados aprioristicamente, mas procuramos estar alerta, anotando tudo que parece relevante para o movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, pois como explicita ALVES (1998, p. 10)

Como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos, assim, guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento.

A prática da observação não privilegia dia da semana, mas o processo de proposta pedagógica que está sendo implantado na PUCPR, desde 1998.

O questionário, esta ferramenta, será aplicada para coletar todo tipo de informação, priorizando-se o que diz respeito às estratégias desencadeadas pela gestão dos processos de formação do professor.

Sobre a entrevista (semi-estruturada), é importante destacar que ela partiu de um roteiro preestabelecido pelo grupo. Neste roteiro, cuidamos para que pontos fundamentais à abordagem não fossem esquecidos. Por meio deste procedimento, buscamos estabelecer os primeiros contatos entre pesquisado e pesquisador, bem como estreitar os laços entre essas duas esferas constitutivas do processo de investigação. Ao mesmo tempo, temos claro que a entrevista será a alternativa que garantirá a complementação dos dados colhidos em outras fontes e com outras técnicas.

No decorrer das entrevistas, aconteceram momentos em que uma simples conversa com os pesquisados foi transformada em parte da entrevista, pois algumas vezes as informações deste momento vieram somar àquelas obtidas numa entrevista mais formal com a população selecionada para amostra.

Situações como estas são explicitadas por BOGDAN e BIKLEN (1997, p. 134) quando eles mostram o papel no investigador

Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras atividades de investigação. (...) Por vezes, a entrevista não tem uma introdução; o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista.

Os dados levantados pelos pesquisadores estão sendo sistematizados, levando sempre em conta as etapas da pesquisa e os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados. As informações colhidas estão sendo tematizadas em torno da problematização da pesquisa e, desse modo, o grupo está reunindo as principais provas encontradas no decorrer desta parte da investigação, as quais fornecem elementos significativos para a continuidade da pesquisa.

O que fazer com as informações?

O desafio a que o pesquisador se propõe na pesquisa-ação é o de produzir novas formas de conhecimento e novas formas de relacionamento entre pesquisadores e pesquisados e destes com o saber. Para isso, a pesquisa-ação precisa ser conduzida dentro de questões teórico-práticas de investigação de orientação crítica.

No caso da pesquisa-ação, os “atores”, nas ações investigadas, geram, utilizam informações, orientam ações e tomadas de decisões.

A interpretação dos fatos observados e dos dados colhidos será motivo de análise e interpretação dos pesquisadores, mas não poderão ser mobilizados por eles, pois este processo deverá ser constantemente submetido ao entendimento dos membros do grupo implicado. As interpretações não poderão ser realizadas com apoio no senso comum e nem nos impulsos dos participantes, mas suas sugestões deverão ser levadas em consideração pelos pesquisadores.

Todas as fontes documentárias deverão ser aproveitadas, as auto-avaliações e os dados levantados por meio de procedimentos e de instrumentos de pesquisa selecionados pelos pesquisadores.

Pelos dados já levantados e parcialmente analisados e interpretados, os elementos determinantes para referendar a análise documental estavam atrelados a uma interpretação de conceitos e procedimentos capazes de concretizar as inovações pretendidas.

A concepção de planejamento, a integração das ações, a participação da comunidade e a atualização, foram estudadas para que se pudesse determinar a visão da comunidade universitária, o grau de assimilação e conscientização na implementação do projeto.

Os dados sistematizados possibilitaram perceber que a concepção de planejamento ganha “diferentes conotações na visão da comunidade universitária (...) ora ele é confundido com o documento escrito, ora é entendido como processo de estabelecimento de objetivos e metas, (...) como se fosse um modismo” (ZAINKO, 2001, p. 38). No entanto, quando

é entendido como processo associado ao de avaliação institucional, que tem como busca fundamental a melhoria da qualidade da gestão universitária, o conceito de planejamento estratégico ganha consistência, porque é relacionado a uma ferramenta (instrumental técnico) indispensável para definição de políticas e para o sucesso do planejamento estratégico da instituição. (p. 39)

Na análise das respostas dadas aos questionários e nas entrevistas (semi-estruturadas) pode-se perceber a participação de todos os segmentos da comuni-

dade, tanto no processo de concepção, como da implantação do projeto estratégico e projeto pedagógico da PUCPR.

A utilização de diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa possibilitou reestruturar uma interpretação inicial sobre a comunidade universitária. Os primeiros dados mostravam um conceito multifacetado e uma comunidade universitária dividida. Pela triangulação dos dados foi possível verificar que, tanto na análise da integração das ações como na participação da comunidade, houve um enorme envolvimento com o novo projeto pedagógico e com os planos setoriais, deixando evidente a conscientização da comunidade universitária sobre as missões e funções da PUCPR para o século XXI.

Comunicando estudos

Essa iniciativa, pesquisa e prática pedagógica, gerou mudanças. Os paradigmas vigentes precisaram ser rompidos, o confronto entre velhos conceitos e novos modelos geram novas práticas pedagógicas. A exigência de um novo padrão de conhecimento exige educação/pesquisa/produção e transformação das relações dos indivíduos e dos grupos.

O primeiro seminário de educação – EDUCERE (2001), promovido pela Área de Educação da PUCPR, abriu espaço para que as pesquisas em desenvolvimento na PUCPR fossem discutidas e analisadas, num processo democrático, que incorporou ações, que favoreceram as relações entre educação, pesquisa e conhecimento, além de fornecer aos participantes uma visão do futuro da Instituição.

A experiência dos grupos de pesquisa durante o EDUCERE, com a difusão de idéias, favorecendo a aproximação das macrocompetências organizacionais e microcompetências individuais, coloca a PUCPR no caminho da modernização e, conseqüentemente, possibilita o atendimento às exigências da sociedade por uma universidade atuante no século XXI, ou seja, aquela que tem a missão de educar, de formar e de realizar pesquisas, mas, concomitantemente está atenta à função ética, à autonomia, à responsabilidade e à função preventiva.

Notas bibliográficas

- 1 Ver BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987. DEMO, P. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro: SENAC, 1984. NORONHA, O. M. *Pesquisa participante: respondo questões teórico-metodológicas*. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

- 2 Sobre a pesquisa-ação, ver THIOLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- 3 Sobre pesquisa etnográfica e estudo de caso, ver LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo m: Atlas, 1990. FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991. STAKE, R. Pesquisa qualitativa / naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e seleção*, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jun. 1983.
- 4 SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: retos e ininterrogantes*. I. Métodos. Madri: Editorial La Muralla, 1994.

Referências bibliográficas

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 21. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

ALVES, R. **Primeira lição para os educadores**. Disponível em : <www.uol.com.br/aprendiz> . Acesso em: 22 jun. 2001.

ANDRÉ, M. D. A . de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série prática pedagógica).

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1997.

CASTANHO, S. E. M. Universidade entre o sim, o não e o talvez. **Caderno de Pesquisa**, n. 100, p. 37-48, mar. 2000

COSTA, M. V. Introdução: novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.

DECLARAÇÃO mundial para o ensino superior no século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p. 15-32.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

DEMO, P. **Pesquisa: princípios científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.11).

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: Metodologia Científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1995a.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996a.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b. (Biblioteca tempo universitário; 96).
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, I. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez 1992.
- FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção práxis).
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção práxis).
- LESSARD - HÉRBART, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto PIAGET, 1984.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimentos e políticas educacionais na América Latina. In: VEIGA, I. P. A. ; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 13-47.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores. In: _____. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Pelotas: PUCRS, 1999. (Palestra)
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, S. S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1992.
- SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do professor**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- WACHOWICZ, L. A. (Org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

SEVERINO, A. J. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

ZAINKO, M. A. S. ; GISI, M. L. A gestão de competências: inovação ou modismo na formulação de políticas públicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n.3, p.33-44, jan./jun. 2001.

Recebido em: 25/10/2001

Aprovado em: 12/11/2001