

ENSINO E PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE: APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA E ANÁLISE DESSA RELAÇÃO

Silvia Maria Nóbrega-Therrien¹
Jacques Therrien, UFC-CNPq

RESUMO

O estudo registra reflexões acerca da relação entre ensino e pesquisa na prática docente em cursos de graduação e pós-graduação. Pautada na literatura sobre o assunto e na experiência de ensino dos autores, a discussão caminha na busca de elementos que possam subsidiar o desenvolvimento e a análise dessa relação nos processos de formação. Após abordar dimensões dessa problemática, o estudo identifica algumas categorias teóricas que podem subsidiar processos educacionais centrados na formação para a competência reflexiva e a produção do conhecimento na prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ensino/pesquisa, formação profissional, ação-reflexão, competência reflexiva, prática docente.

El estudio apunta reflexiones acerca de la relación enseñanza y investigación basada en estudios sobre el tema y en la experiencia de los autores con los cursos de bachillerato, tercer ciclo y doctorado. Referencia categorías teórico-metodológicas para la comprensión de los procesos educacionales centrados en la formación para la competencia reflexiva y la producción del conocimiento en la práctica profesional.

DESCRIPTORES: enseñanza y investigación, formación profesional, acción-reflexión, competencia reflexiva, práctica del profesor.

Introdução

Nossa experiência profissional em disciplinas ligadas à pesquisa² tem gerado inúmeras indagações relativas às dificuldades tanto de ensinar o que só se aprende fazendo, como de interessar o aluno a embarcar nesse processo de aprender a pesquisar, pesquisando.

Esse impasse suscitou nossa preocupação em conhecer e compreender as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos e professores no processo de produção do conhecimento. A concepção de prática da pesquisa na sua integração com o ensino e com a formação do pesquisador em disciplinas do currículo dos novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação nas áreas de saúde e educação nos conduziu a abordar esses elementos como questões importantes de investigação tendo em vista conduzir melhor esse ensinar fazendo.

Nossa experiência docente e nossas inquietações abriram um campo de estudos e discussão que culminou com o início de algumas compreensões, entre elas, a formação profissional através da prática da pesquisa, não só nos cursos de pós-graduação, aos quais tem sido atribuída essa função, como nos de graduação. A instância caracteristicamente profissionalizante da graduação parece tê-la afastada dessa exigência, embora programas de incentivo a iniciação científica para alunos de cursos de graduação,

1 Doutora em Sociologia, Professora Adjunta dos Cursos de Enfermagem e Medicina da UECE. silnth@terra.com.br

2 Os autores são docentes e orientadores em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) de universidades públicas. Em decorrência de sua experiência vêm observando sistematicamente junto aos seus alunos os impasses e impactos da relação entre ensino e pesquisa.

concebidos e financiados por órgãos de fomento bem como pelas próprias universidades³, há tempo vêm estimulando essa dimensão. Na análise de Almeida, et al (1997) quando a graduação não tem papel ativo na preparação do pesquisador, a pós-graduação torna-se um alvo mais vulnerável.

Essa falta de preparação é igualmente identificada em dados coletados, nos últimos três anos, provenientes de 283 alunos das nossas disciplinas de metodologia de pesquisa, em cursos de graduação e pós-graduação⁴. Estes alunos apontam para a problemática em foco particularmente quando manifestam dificuldades principalmente na elaboração dos procedimentos metodológicos (149 alunos) e definição dos objetivos (83 alunos), seguida de preparação do texto da revisão de literatura -o estado da questão- (71 alunos).

A necessidade de romper com a dicotomia entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, conduz à percepção da importância da pesquisa no processo de formação já desde a graduação, considerando a relação intrinsecamente articulada entre as categorias destacadas. Face também às exigências do trabalho profissional na sociedade contemporânea, a compreensão do conceito de sujeito reflexivo e produtor de conhecimento no perfil de profissional que se pretende formar constitui um componente extremamente significativo.

Dado esses pressupostos surgem algumas indagações: como fazer da pesquisa um componente imprescindível na formação profissional visando uma prática baseada na reflexão-na-ação? Como iniciar o aluno no processo de construção do conhecimento desde os primeiros semestres do seu curso de graduação? Como desenvolver no aluno a compreensão da importância da pesquisa na sua formação profissional? Como integrar o ensinar/aprender na pesquisa como referencial dos projetos político pedagógicos dos cursos de graduação? Como trabalhar com os professores/orientadores nessa compreensão e na construção de uma formação nessa perspectiva? Como fazer da universidade um espaço privilegiado para a formação para pesquisa desde o início dos cursos de graduação? Acreditamos que nas respostas a estes questionamentos se encontrem elementos esclarecedores ou indicadores para uma relação mais concreta entre ensino-pesquisa na graduação, buscando uma prática baseada na reflexão-na-ação, que implica formar cientificamente.

O problema: contrapontos importantes

Os cursos de formação profissional nas universidades privilegiam o ensino com tradição de aulas expositivas onde o aluno escuta, fala pouco e quase nunca escreve. Para Alves-Mazzotti (2002:49) “na graduação a oralidade continua sendo a tônica do ensino e a escrita, característica típica da ciência, tem lugar na sala de aula, geralmente, no dia da prova”. Para a autora esse é o grande divisor de águas entre a graduação e a pós-graduação. Assim ela reforça o argumento fazendo contraponto entre as duas instâncias de formação. Para ela a graduação “continua funcionando sob a regência da oralidade, da eficiência da retórica, das práticas oratórias, enquanto que a pós-graduação desenrola-se, predominantemente, no universo da escrita”.

3 A observação do desempenho acadêmico de alunos que participam de Grupos de Pesquisa, particularmente com apoio do CNPq, CAPES, Fundações Estaduais e das universidades, permite fundamentar nossa leitura positiva dessa concepção.

4 Dados coletados junto aos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará-UECE e da Universidade Federal do Ceará-UFC.

A deficiência na formação para a reflexão, necessária ao processo da escrita, é sentida pelo aluno quando ingressa na pós-graduação. Mesmo com a exigência em muitos cursos de graduação, de elaboração de um trabalho monográfico como requisito para a obtenção do título de graduação, essa formação para pesquisa ainda não está sendo adequada, uma vez que continuam as dificuldades na pós-graduação em cursos de especialização e mestrados. Há um consenso entre diversos autores indicando que as dificuldades dos discentes para a realização de pesquisa nos cursos de pós-graduação se devem à falhas na formação anterior; entre estes podemos citar Castro (1978; 2002) Gatti (1987), Fazenda (1993), Haguette (1994) e Alves-Mazzotti (2002).

Esse despreparo dificulta a produção da dissertação, o que se manifesta geralmente na pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, na fragmentação e na irrelevância dos mesmos, e conseqüentemente no atraso para a defesa, além de dificuldades na publicação e a pouca aplicabilidade de seus trabalhos na prática⁵. Os próprios discentes se queixam do despreparo para a pesquisa que se articula com as dificuldades na escrita e na reflexão sistemática. Existe consenso entre autores, professores e orientadores sobre as dificuldades oriundas da elaboração da dissertação e conseqüentemente do processo de orientação devido à falta de preparação para e na pesquisa.

Com relação ao domínio e exercício da escrita Castro (1978:323) já registrava em 1978 que “o grande ganho para o mestrando, era aprender a escrever”, e continua na sua afirmação dizendo em publicação no ano de 2002 “se o grande ganhador nesse processo é o aluno, não há dúvida que o grande perdedor é o orientador(..). Não raro, cerca de 50% do tempo de orientação são consumidos em questões de estilo, clareza ou forma” Acrescente-se a isso a falta das habilidades fundamentais exigidas ao aluno pesquisador.

A preocupação com o despreparo para a pesquisa na área de enfermagem foi manifestada já no ano de 1983 no estudo de Mendes e Trevisan (1983:13). As autoras apontam: “o despreparo do enfermeiro com relação à elaboração e a aplicação do produto das pesquisas à prática; a pequena ênfase que tem sido dada nos currículos dos cursos de graduação em enfermagem à metodologia da pesquisa; a falta de cursos de especialização sobre metodologia de pesquisa para enfermeiras de serviços e para docentes...”. O estudo de Gradim, Resck e Heyden (2003:409), mais recente, já relata as facilidades e as dificuldades com os trabalhos de pesquisa exigidos para conclusão de curso de graduação em enfermagem. Entretanto para essas últimas, “apesar das dificuldades, a pesquisa é possível de acontecer, sendo um processo dinâmico em que o aprender a aprender está presente tanto para discentes, como para os docentes”.

Destaca-se, portanto, a existência de um impasse entre pós-graduação e pesquisa em confronto com graduação e pesquisa. A relação entre esses dois momentos de formação profissional nos leva a identificar um nó que estas reflexões pretendem desatar através da articulação necessária que a formação para a pesquisa pode estabelecer.

Considera-se que a tônica predominante na oralidade do ensino na graduação e as dificuldades dos docentes para orientação dos alunos podem ser apontadas igualmente como fatores predominantemente responsáveis pela existência do referido nó. No caso dos professores, muitos são chamados a orientar sem nenhum preparo para essa função. O fator orientação vem sendo refletido em alguns pontos nos estudos de Haguette (1994) e Pagliuchi (1997) e mais recentemente de Machado (2001). Para Haguette (1994:163), “o

5 São exceções geralmente os alunos que na graduação foram bolsistas de programas de iniciação científica, como observado anteriormente..

domínio da pesquisa expresso em produção científica deveria ser a condição *sine qua non* para a habilitação de um docente a categoria de orientador”. Machado (2001:47) se utiliza com habilidade dessas reflexões e estabelece claramente uma distinção entre um doutor, um pesquisador e um orientador. Para a autora, “para ser um bom orientador tendemos a pensar que é preciso ter passado por um doutorado e praticar a pesquisa. Entretanto, pode-se ter o título sem praticar a pesquisa e pode-se ter o título e exercer a pesquisa, sem necessariamente exercer a orientação”. Assim se estabelece o consenso entre os autores citados quanto à afirmação de que o objetivo da formação do pesquisador não tem sido cumprido a contento.

O problema que se coloca de uma forma mais ampla é o desafio da formação profissional, de um lado oriunda de currículos engessados em disciplinas e desarticulados da pesquisa, e do outro lado conduzida por docentes sem o devido preparo para orientação, ou sensibilizados para introduzir a cultura da pesquisa em suas próprias disciplinas. Ao mesmo tempo se desenham cenários de trabalho movidos por processos de mudanças contínuas fruto das exigências dos avanços tecnológicos, culturais e da complexidade característica da sociedade da informação. Como responder a estas exigências ou desafios? Acreditamos que os novos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação têm se apresentado como um caminho para dar direção e compreensão a nossa formação profissional nessa integração de produção do conhecimento.

Entendemos que o ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão-na-ação, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que a prática exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas dessa prática. Os resultados do processo formativo podem alcançar maior fecundidade de acordo com a intensidade e fundamentação teórica propiciadas pela pesquisa que alicerça a reflexão sobre a prática.

As respostas à parte dos questionamentos registrados ao longo dessa argumentação devem resultar em pesquisas realizadas no e para o ensino.

Elementos teóricos acerca da relação ensino pesquisa

Mesmo integrado ao ensino, o processo investigativo mantém suas principais características. No primeiro momento de elaboração do projeto são esboçadas as temáticas centrais relacionadas à disciplina de ensino e indicadoras da amplitude das questões ou problemas de investigação, as quais deverão ser aprofundadas e complementadas durante as fases subseqüentes de estudo.

O processo investigativo requer o desenvolvimento sistemático do ‘estado da questão’ (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004) que conduz à delimitação específica do objeto e de suas categorias de análise. Neste são esboçadas categorias temáticas centrais que a literatura científica disponível vem fundamentando como paradigmas significativos para a compreensão do fenômeno em foco. A literatura identificada não somente permitirá o aprofundamento do estudo proposto na disciplina, como deverá conduzir à definição e escolha dos procedimentos de investigação para a coleta de dados conforme as opções disponíveis para o curso. Por outro lado, as categorias identificadas na literatura servirão de referencial para a organização e análise dos dados e a elaboração das conclusões do estudo.

A articulação intrínseca entre ensino e pesquisa nos processos de formação profissional em cursos de graduação, no nosso entendimento, encontra suporte referencial na perspectiva da epistemologia da prática. Esse paradigma fundamenta explicitamente as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica – licenciaturas - (CNE. Resolução CNE/CP 1/2002⁶) e por extensão este

6 CNE.Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.

princípio explicita uma compreensão que atinge os projetos pedagógicos de todos os cursos de formação profissional de graduação no nível de bacharelado.

A concepção dos processos de formação sob o olhar da epistemologia da prática (Tardif, 2002; Gimeno, 1999; Pacheco, 1995) além de apoiar-se na noção de ‘práxis’ (Vasquez, 1977; Gramsci, 1978) na sua relação ao trabalho profissional, destaca a cognição e a ação situada na aquisição e construção dos saberes (Lave, 1991; Gervais & Loiola, 2000). Os estudos em torno da dimensão da experiência no trabalho docente (Therrien, 2001; Tardif, 2002) apontam a importância dos saberes envolvidos na prática, o que sugere a busca de abordagens centradas na análise da ação situada, apoiando-se nas teorias da ação (Bourdieu, 1997; Dubet, 1994;) e nas metodologias de pesquisa sobre saberes profissionais e cognição em contexto (Durant, 1996; Tardif, 2002). Essas compreensões nos levam a conceber a pesquisa como princípio articulador do processo de ensinar e aprender, e como princípio de formação que pressupõe uma concepção de aprendizagem que capacite para o pensar e para aprender a aprender (Boufleuer, 2001).

A abordagem da epistemologia da prática na compreensão da ação situada permite uma aproximação com a compreensão da docência como espaço de produção de saber. Em contexto de práxis intersubjetiva a intervenção docente procede através da transformação pedagógica da matéria de ensino, dando significado aos conteúdos no processo de aprendizagem (Therrien et al, 2005). Nesta perspectiva a intervenção educativa requer do docente uma postura reflexiva para sua tomada de decisão no encaminhamento da ação. Esse processo expressa a essência da relação ensino pesquisa, tanto em relação ao professor como ao aluno.

Tais referenciais teórico-metodológicos permitem abordar nossas questões de estudo baseadas nos pressupostos do professor-pesquisador (Perrenoud, 1997; Ludke, 2001) e na dimensão da formação do profissional reflexivo (Schon, 1994) integrando as práticas de pesquisa às práticas de ensino nos cursos de graduação.

A formação para reflexão-na-ação na compreensão do sujeito-reflexivo e sua racionalidade prática encontra nos trabalhos pioneiros de Schön (1994) e Fenstermacher (1994) eixos de concretude e ancoragem. Os mesmos pressupostos, aplicados ao campo da docência, são abordados por Nóvoa (1992), Alarcão (1996) e Pimenta (2002). Na enfermagem entendemos que o ensino da pesquisa na formação da enfermeira deve ser articulado objetivando essa formação, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que sua práxis exige. A literatura brasileira na área de enfermagem apresenta uma lacuna quanto a estudos e publicações que busquem investigar a construção desse conhecimento (Silva, Baldin, Nascimento, 2003). Essa lacuna existe embora o estudo de Assad e Viana (2003:44) traga importante contribuição com o entendimento de que a formação do enfermeiro na área hospitalar está diretamente relacionada à sua experiência assistencial. Entretanto, para as autoras os resultados do processo formativo podem alcançar maior fecundidade de acordo com a intensidade e fundamentação teórica, que alicerça a reflexão sobre as ações, o que só acontece através da articulação ensino e pesquisa durante a formação.

O conceito de sujeito reflexivo foi desenvolvido principalmente por Schön (1994), em seus estudos sobre os saberes ocultos nos processos de decisão da ação profissional⁷. Fenstermacher (1994), por sua vez,

7 Schön, em seu estudo inicial, publicado em 1983, analisa o processo reflexivo da ação profissional, na área da ciência aplicada, de engenheiros, arquitetos, administradores, psicoterapeutas e urbanistas. O autor destaca a estrutura da reflexão no decorrer da ação e sobre a ação, identificando como se forma o pensamento profissional no contexto da ação e como os profissionais procedem à solução dos problemas que enfrentam. Destacando a prática reflexiva e as profissões de origem científica, Schön (1994:209) afirma: “a medicina, a agronomia e a engenharia são os próprios exemplos de profissões que recorrem ao saber científico. Existem muitas outras como a odontologia, a meteorologia, a enfermagem, a administração, a engenharia florestal” que têm suas raízes nas ciências ou são influenciadas por conhecimentos fundados nas ciências em que existem aprendizagem prática da profissão. Assim, afirma que “os adeptos do modelo da ciência aplicada consideram que os práticos que aderem a este tipo de profissão têm condições de resolver

considerou que Schön identifica e caracteriza o sujeito reflexivo, porém não esclarece os processos de reflexão dessa prática. O mesmo desenvolve a noção de racionalidade prática, também designada pela expressão de “raciocínio prático”, observando que este “é o meio para compreender e explicar as ações”. Na área da saúde, e como exemplo citamos a de enfermagem, esse modo de raciocínio se aproxima do conhecimento intuitivo que vem se destacando na literatura norte-americana das duas últimas décadas. Contudo, na enfermagem brasileira há uma lacuna de estudos nessa dimensão (Silva, Baldin, Nascimento; 2003), já referida anteriormente.

Essa concepção, identificada por Schön e ampliada por Fenstermacher e outros autores, proporciona pistas importantes para a análise da natureza dos saberes práticos reflexivos presentes no cotidiano dos profissionais de saúde e educação, o que reforça a necessidade de desenvolvimento da competência para a reflexão-na-ação nos processos de formação de sujeito-reflexivo. Consideramos esta como fator indispensável à prática e à postura tanto do professor como do futuro profissional, devendo fazer parte do currículo dos cursos de graduação numa compreensão que os projetos pedagógicos devem associar e integrar as práticas de ensino e de pesquisa como elemento essencial de formação.

Essa perspectiva de formação estabelece um desafio para o docente na medida em que este precisa incorporar, no nosso entendimento, uma nova gestão de conteúdos e de classe, onde todo professor e todo aluno deve se tornar um pesquisador para poder constituir-se em “aprendente”. Para Boufleuer (2001) é preciso aprender a aprender, buscando entender a lógica que estrutura os conhecimentos, que os faz reconhecidos como pretensamente válidos ou superados no momento seguinte. Esse aprendizado só pode ser obtido através de uma atitude investigativa por parte do aluno e de uma estrutura do processo formativo na lógica da pesquisa.

Os estudos desenvolvidos sobre a formação na e para a pesquisa apóiam-se em referenciais teóricos e em análises de dados empíricos provenientes predominantemente da área da pós-graduação *stricto sensu*. A expansão desses cursos no Brasil gerou o aumento da produção científica e a necessidade da orientação dos trabalhos exigidos para sua conclusão com a conseqüente avaliação dos mesmos. Do material produzido optamos por escolher estudos que focalizam a formação de pesquisadores, e nessa formação aquela que reflete sobre o processo de produção do trabalho científico e de orientação. Mesmo que esses estudos tenham como objeto de investigação a pós-graduação, eles oferecem o contraponto para análises na graduação. Assim centramos essa argumentação teórica nos estudos de Almeida et al (1997) e Alves-Mazzotti (2002), entre outros autores citados anteriormente, que evidenciam o papel da graduação na preparação do pesquisador apontando a inexistência ou inadequação dessa preparação como um divisor de águas entre este nível e a pós-graduação. Entre os principais fatores identificados destacamos a dificuldade na escrita por parte do aluno e os problemas enfrentados pelos docentes ao assumir a função de orientação.

Entendemos que a formação na graduação deve ter como concepção pedagógica o desenvolvimento de habilidades e competências que objetivem a construção do conhecimento na prática interativa de profissionais reflexivos, aqueles que ao realizar sua prática vão além da ação instrumental. Para essa formação as atividades de pesquisa devem ser integradas ao currículo escolar.

Nesse contexto de reflexões teórico-metodológicas, destaca-se uma outra categoria recorrente na literatura sobre formação profissional e central nas diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de

Educação. A competência e a prática habilidosa, presentes na reflexão e na ação dos profissionais em situações de *incerteza, singularidade e conflito* vivenciadas no seu mundo de trabalho, tem respaldo teórico e argumentativo nos estudos desenvolvidos por Perrenoud, et al (2001, 2002), Gauthier (1998), Therrien (1997, 1998), Tardif (2002) e Markert (2002, 2004). Na área da saúde Santos (2004) contribui com a análise das competências e habilidades gerais prescritas pelas diretrizes curriculares para os profissionais de saúde em geral. Nessa linha seguem os estudos de Meyer e Kruse (2003) e Ramos (2003) que discutem a compreensão de competência nas diretrizes curriculares e projetos pedagógicos no caso de curso de enfermagem. Por sua vez Witt e Almeida (2003) refletem sobre a construção da competência dos profissionais na área de saúde pública como busca de resolução dos problemas, considerando as transformações ocorridas nesta área e no mundo do trabalho.

Com relação ao ensino da e na pesquisa, Perrenoud (2000, 2002) e Tardif (2002) são os autores que oferecem maior contribuição. Por outro lado, os estudos de Markert (2002, 2004) tratam das mudanças no mundo do trabalho e da exigência de maior qualificação, definindo as capacidades para entender esse processo de produção nas competências *integrals e universais*. O mesmo oferece contribuições para a formação do profissional transformativo, que no nosso entender só ocorre na relação ensino-pesquisa. Os estudos de Meyer e Kruse (2002) e de Ramos (2003) trazem essa preocupação quando fazem a análise entre outras questões do discurso sobre competência nas diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos e de seus (múltiplos) sentidos. Nascimento, Santos, Caldeira e Teixeira (2003), contribuem com reflexões sobre a formação por competência do enfermeiro e a sua profissionalização. Santos (2004) também contribui na medida em que faz uma reflexão sobre esta formação na perspectiva das competências, indicando que a discussão sobre as diretrizes curriculares provoca as escolas a terem de fato, talvez pela primeira vez na história, um projeto político pedagógico explícito. Esse, no nosso entender, deve estar pautado na dinâmica da pesquisa.

Fechando reflexões e abrindo para ação no campo

As considerações registradas em forma de reflexões sobre um problema identificado na nossa prática profissional, enquanto professores de disciplinas relacionadas à pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação, nos indicam por um lado, a clareza da opção de análise dessa questão com base em uma epistemologia da prática que fundamenta a compreensão do profissional reflexivo e a reflexão na e para-ação enquanto fatores de competência e de formação para a produção do conhecimento; por outro lado, nos encaminha para a busca de mais evidências no campo da experiência onde se possa descrever e analisar a relação entre ensino e pesquisa no contexto e na prática dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação.

Com a finalidade de contribuir com uma concepção de formação profissional onde os conteúdos teóricos integrem a dimensão de ensino e pesquisa na prática das salas de aula, objetivando a formação para a aquisição de competência e habilidades pela reflexão na ação, algumas proposições iniciais decorrem do nosso estudo:

- evidenciar e caracterizar, nos PPP dos cursos de graduação das áreas de saúde e educação, a dinâmica dos componentes do contexto de formação profissional que contribuem para estruturar a ação dessa formação numa perspectiva que relacione e integre ensino e pesquisa;
- identificar as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos dos cursos de graduação para o desenvolvimento e conclusão de seus trabalhos de investigação, relacionando-as a contextos do aprender fazendo;
- caracterizar a importância que esses alunos dão à pesquisa em sua formação profissional;

- analisar o processo situado de produção de conhecimento desses alunos, nos seus projetos de pesquisa desenvolvidos em disciplinas cursadas, tendo em vista verificar a função reflexão-na-ação na integração ensino e pesquisa;
- identificar as dificuldades, limitações e potencialidades de alunos de cursos de pós-graduação para o desenvolvimento e conclusão de seus trabalhos de investigação, relacionando-as a contextos do aprender fazendo, procurando evidenciar a relação e continuidade da formação para investigação; e
- identificar as dificuldades, limitações e potencialidades dos docentes dos referidos cursos nos processos de orientação dos alunos bem como suas compreensões da dinâmica de integração ensino e pesquisa em suas disciplinas.

Estas proposições focalizam um objeto de investigação amplo e complexo que deverá ser abordado sob dois ângulos que permitem congregar elementos constitutivos e complementares em sua dinamicidade. Um ângulo aborda os PPP de cursos da área da saúde e educação, através principalmente de suas estruturas curriculares, evidências do ensino e da formação para a pesquisa, procurando analisar e correlacionar às propostas focalizadas no PPP em sua relação com as competências e habilidades exigidas na formação para a pesquisa.

Outro ângulo focaliza a epistemologia da prática que fundamenta a formação para a pesquisa e na pesquisa, proposta nos PPP dos cursos investigados, procurando identificar, analisar e compreender essa relação no cotidiano de docentes e discentes envolvidos no processo. Para tanto, entendemos a necessidade de conceber um referencial que contemple a compreensão de reflexão-na-ação e de formação de sujeito reflexivo com competências e habilidades necessárias para um profissional transformativo, produtor de conhecimentos. É essa a proposta.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? In *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 22, n 2, 1996.
- ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, Risoleta A. *A avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1977. UFRJ. (mimeo).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertação*. 2002. p.14-25.
- ASSAD, Luciana Guimarães; VIANA, Lígia de Oliveira. Saberes práticos na formação do enfermeiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF). v. 56, n. 1. p. 44-47. Jan/fev. 2003.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*. 3 ed. Ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta, 1997.
- CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, E. de O. (Org). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertação*. 2002.p. 89-109.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DURANT, M. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, Puf. 1996.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação? *Boletim Anped*, v.9, n. 1. p. 31-34, jan/mar. 1987.
- FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

- FENSTERMACHER, G. D. & RICHARDSON, V. L'explicitación et la construction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la Recherche en Education*. v 1, n 1. p. 157-181, 1994.
- GARDIM, Clícia Valim Côrtes; HEYDEN, Maria Silvana Totti; RESCK, Zélia Marilda Rodrigues. A pesquisa na graduação em enfermagem: requisitos para conclusão do curso. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n.4. p. 409-411. 2003.
- GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GERVAIS, Fernando. & LOIOLA, Francisco. A. Cognição situada e formação prática para o ensino. *Revista Educação em Debate*. Ano 21, v1. nº 39, 2000.
- GIMENO, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: *Revista Brás. Est. Pedagogia. Brasília*, v. 75, n. 179/180/18. p. 157-169. jan/dez. 1994.
- LAVE, Jane. & E. WENGER - *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 1991.
- LUDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP:Papirus, 2001.
- MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertação*. 2002.p. 26-45.
- MARKERT, Werner Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Revista Educação e Sociedade*. n 79. 2002. p. 189-212.
- _____. Educação profissional e competência: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico, In: ZIBAS, D. AGUIAR, M. A., SIMÕES, S. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. São Paulo: PLANO, 2002.
- _____. *Trabalho e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*.Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MEYER, Dagmar Estermann; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. *Rev. Brasileira de Enfermagem*. v. 56, n. 4, p. 335-339, jul/ago. 2003.
- MENDES, Isabel Amélia Costa; TREVISAN, Maria Auxiliadora. Acerca da utilização do método científico nas pesquisas em enfermagem. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v.36, p. 13-19. 1983.
- NASCIMENTO, Estelina Souto do; SANTOS, Geralda Fortina dos; CALDEIRA, Valda da Penha; TEIXEIRA, Virgínia M. Nascimento. Formação por competência do enfermeiro: reflexão sobre a alternância-teoria e prática, profissionalização e pensamento complexo. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n.4. p. 447-452. 2003.
- NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. e TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas* . v. 15. n. 30. p.5-16, jul/dez. 2004.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PACHECO, J. *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAGLIUCHI, Regina Célia. Acompanhando o processo de escrever de pós graduandos: um depoimento. *Trama Texto*. Passo Fundo, v, II, p. 92-98, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1997.
- _____. Construir competências é virar as costas aos saberes ? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. Cortez, São Paulo, 2002.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold.; ALTET, Marguerite.; CHARLIER, Evelyne.; *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed , 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. *A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas*. FEUSP – 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. Cortez, São Paulo, 2002.

- RAMOS, Flávia Regina Souza. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão – comentários ao texto. *Rev. Brasileira de Enfermagem*. v. 56, n. 4, p. 340-342, jul/ago. 2003.
- SANTOS, Geralda Fortina dos. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. *Rev. Brasileira de Enfermagem*. v. 57, n. 1, p. 66-71, jan/fev. 2004.
- SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.
- SILVA, Alcione Leite da; BALDIN, Sonciarai Martins; NASCIMENTO, Keyla Cristiane do. O conhecimento intuitivo no cuidado de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF). v. 56, n. 1. p. 7-11. Jan/fev. 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Revista Educação em Debate*, Ed. UFC, n 33, p. 5-10, 1997.
- _____. Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des maîtres mise en question. In. TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux - perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France. 1998. .231-260.
- TERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. v. 74, p. 143-162, 2001.
- TERRIEN, MAMEDE e LOIOLA. Autonomia e gestão ética da matéria no trabalho docente. *Congresso Pedagogia 2005*. Anais CD-Rom. Havana, Cuba. 2005.
- VAZQUEZ, Adolfo. Sánchez. - *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WITT, Regina Rigatto; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de. Competência dos profissionais de saúde no referencial das funções essenciais de saúde pública: contribuições para a construção de projetos políticos pedagógicos na enfermagem. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n.4. p. 433-438. 2003.