

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSIEL DA ROSA MOURA

**CONTRIBUIÇÕES DO TCC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre

2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSIEL DA ROSA MOURA

CONTRIBUIÇÕES DO TCC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PEDAGOGOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR

Porto Alegre
2017

JOSIEL DA ROSA MOURA

CONTRIBUIÇÕES DO TCC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PEDAGOGOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de mestre do Programa de Pós-
graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Pricila Kohls dos Santos

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

M929c Moura, Josiel da Rosa

Contribuições do TCC para a formação de professores pedagogos
: um estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior /
Josiel da Rosa Moura . – 2017.

132 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos.

1. Formação de pedagogos-professores. 2. Trabalho de Conclusão de
Curso. 3. Pesquisa. I. Santos, Pricila Kohls dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSIEL DA ROSA MOURA

CONTRIBUIÇÕES DO TCC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PEDAGOGOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de mestre do Programa de Pós-
graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Dr^a. Pricila Kohls dos Santos - PUCRS

Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Dr^a. Mirian Pires C. de Lacerda – PUCRS

Dr^a. Gilca Maria Lucena Kortmann - UNILASALLE

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO...

Ao meu pai que neste mundo é para mim um exemplo de ser humano.

À minha amada mãe que com todas as suas dificuldades sempre esteve presente para me ajudar, sem ela certamente eu não conseguiria chegar até aqui.

Ao meu irmão Ezequiel (Zik), Cleidsom (Tora) e minha cunha Letícia (Lelê), que com seus exemplos de vida me ensinaram o significado de família e amor, me acolhendo nos momentos mais difíceis da minha vida, sem eles certamente eu não conseguiria. Obrigado pela força, pelo amor...

À querida professora Cleo pela paciência com que teve comigo, pela dedicação à educação e pelas aprendizagens significativas na minha vida.

Ao professor Leandro Forell da UERGS, mais uma vez, pelo companherismo, amizade e por ser um exemplo de dedicação.

Aos professores e funcionários da PUCRS os quais me acolheram nesta instituição, me auxiliando e contribuindo com meu aprendizado. Sem essas contribuições esse trabalho não seria possível.

Aos estudantes do curso de Pedagogia por contribuírem com seus depoimentos e seus ensinamentos me possibilitando acreditar que a mudança é possível e viável.

A Tatiane pelo auxílio em diversos momentos difíceis nessa trajetória.

Por fim, mas não menos a todos os professores do PPGedu da PUCRS pelas aprendizagens significativas nessa trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa situou-se no campo da formação de professores, entendendo que a pesquisa é parte desse processo, principalmente no que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Buscou a compreensão de práticas de pesquisa desenvolvidas no TCC do curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação de pedagogos-professores. Toma como *corpus* de investigação os dizeres dos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior a respeito das aprendizagens e das experiências obtidas no TCC. Trata-se de uma abordagem qualitativa da pesquisa com o uso princípios do estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram gravadas com equipamento de áudio, posteriormente transcritas. Os informantes após concordarem com a sua utilização, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não foram identificados, preservando sua identidade. Para tratar as informações obtidas, foi utilizado a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), da qual foram construídas categorias. Através do auxílio da metodologia da ATD foi desenvolvido o *metatexto* o qual manteve um diálogo profícuo com alguns teóricos que tratam sobre o tema, do qual emergiram as seguintes categorias: Construção do TCC: articulação teoria e prática, A pesquisa na formação do professor-pedagogo; Sentidos atribuídos a partir da experiência da pesquisa no TCC. Os resultados da pesquisa apontam para concepções divergentes tanto com relação as contribuições na pesquisa para a formação dos futuros professores, como também para a questão do currículo do curso, o qual traz o ensino da pesquisa, e não da pesquisa como fio condutor da aprendizagem em seu princípio educativo.

Palavras-chave: Formação de pedagogos-professores; Trabalho de Conclusão de Curso; Pesquisa.

ABSTRACT

This research was located in the field of teacher training, understanding that research is part of this process, especially with regard to the Course Completion Work (CBT). He sought the understanding of research practices developed in the course of Pedagogy and his contributions to the formation of pedagogues-teachers. It takes as corpus of investigation the words of the academics of the Pedagogy course of a Public Institution of Higher Education regarding the learning and the experiences obtained in the CBT. It is a qualitative approach to research using the principles of case study. Semi-structured interviews were used as instruments of data collection. The interviews were recorded with audio equipment, later transcribed. Informants after agreeing to their use, according to the Free and Informed Consent Term were not identified, preserving their identity. In order to deal with the information obtained, the methodology of Discursive Textual Analysis (ATD) was used, from which categories were constructed. Through the help of the ATD methodology the metatext was developed, which maintained a fruitful dialogue with some theorists who deal with the subject, from which the following categories emerged: Construction of CBT: articulation theory and practice, Research in teacher-teacher training ; Senses attributed from the CBT research experience. The results of the research point to divergent conceptions both regarding the contributions in the research for the formation of the future teachers, as well as for the subject of the curriculum of the course, which brings the teaching of the research, and not of the research as the guiding thread of learning in Its educational principle.

Palavras-chave: Teacher-teacher training; Completion of course work; Search.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e distribuição dos trabalhos por ano	37
Tabela 2 - trabalhos relacionados com o tema em nível de Mestrado.....	37
Tabela 3 -Trabalhos relacionados ao tema em nível de Doutorado	37
Tabela 4 - Codificação e identificação dos sujeitos	49
Tabela 5 - Tabela de organização da ATD	50
Tabela 6 - Questões orientadoras.....	52
Tabela 7- Mapeamento dos TCCs do curso de Pedagogia	54
Tabela 8 - Tempos destinados à prática na grade curricular	66
Tabela 9 - Dificuldades elencada para desenvolver o TCC	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de codificação da unidades de sentido	50
Figura 2 - Análise Textual Discursiva.....	51
Figura 3 - Distribuição de conhecimentos no curso de Pedagogia.....	83

LISTA DE SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CEP - Conselhos de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
2	A PESQUISA NO TCC COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	17
2.1	Tendência na Formação do Professor	17
2.2	A pesquisa na prática do professor, um modelo de formação	18
2.3	A pesquisa na formação do professor	25
3	ESTADO DO CONHECIMENTO ALGUNS TRABALHOS CORRELATOS	36
4.2	Contribuições dos trabalhos correlatos à minha pesquisa.....	42
4	METODOLOGIA.....	44
4.1	Problema e as questões de pesquisa.....	45
4.2	Cenário e sujeitos da pesquisa	46
4.2.2	Sujeitos da pesquisa.....	46
4.3	Instrumentos de coleta e análise de dados	47
4.3.1	Observação contínua.....	47
4.3.2	Construindo o corpus: a entrevista semi-estruturada.....	47
4.3.3	Análise documental	48
4.3.4	Análise Textual Discursiva (ATD).....	48
5	CONTRUÇÃO DO TCC: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	54
5.1	A produção científica nos TCC's do curso de Pedagogia.....	54
5.2	O encontro sujeito e objeto na pesquisa do TCC.....	60
5.3	Olhos abertos para realidade articulando a unidade teoria e prática.....	71
6	A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PEDAGOGO	78
6.1	A pesquisa no Projeto do Político do Curso de Pedagogia e no currículo.....	78
6.2	Desafios da pesquisa na formação do professor-pedagogo	84
7	SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA NO TCC	99
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE	126
	ANEXO	130

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho pretende analisar as contribuições da pesquisa na formação de professores, tomou como objeto os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de uma instituição pública de Educação Superior, defendendo a pesquisa como princípio científico e educativo na formação e na prática do professor. A escolha do local da realização da pesquisa ocorreu pela proposta curricular do curso o qual possibilita durante a formação do professor-pedagogo inúmeros momentos destinados à preparação da pesquisa, permeando o curso desde o início até o fim – momento este destinado ao TCC.

A formação de professores-pedagogos assume o desafio de acompanhar as mudanças ocorridas no mundo da produção e da vida, que também influencia significativamente na subjetividade dos homens e das mulheres no final do século XX. Estes novos desafios postos por esta contingência histórico-cultural constituem uma complexidade para aqueles que se dedicam a educar desde a Educação Infantil, passando pela Educação Fundamental e Médio, chegando até a Educação Superior, na formação de professores, lugar onde a formação deve produzir respostas aos novos desafios deste mundo, para proporcionar educação de qualidade¹.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, minha expectativa também foi a de compor ao longo do processo algumas considerações pela educação de qualidade. Mas como fazer isto? Em minha opinião, um caminho, que pode parecer único, mas que na verdade é amplo e cheio de possibilidades, é o caminho da pesquisa.

Como pode ser abrangente a contribuição, tanto na pesquisa quanto nas ações que possam desencadear mudanças qualitativas na educação, optei por olhar para a importância que o professor tem nesse processo. Assim, realizei esta investigação sobre o TCC na **formação dos professores**, entendendo-a como elemento importante para a Educação como um processo histórico e político.

Discutir sobre a formação de professores é entrar num campo complexo, ou melhor, como várias vezes em sala de aula a professora² definiu como um campo

¹ Considero uma educação de baixa qualidade aquela que possui poucos recursos e caracteriza-se pela ato reprodutivista, o qual tende educar os sujeitos para serem passivos e acomodados diante das injustiças desse mundo, bem como pela transmissão de valores que legitimam a manutenção do *status quo*. Compreendo educação de qualidade no sentido atribuído por Cortella (2012, p.12) de uma *nova qualidade* para uma *nova escola*, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a **Educação** como um direito subjetivo de **Cidadania** e, portanto, inerente a cada sujeito, a cada pessoa.

² Cleoni Maria Barboza Fernandes.

movediço, cambiante e poroso que se move em diferentes direções e possui inúmeras entradas e saídas, portanto não é algo simples, pois existem muitas direções que guiam as pesquisas sobre essa temática. Assim, direcionei meu olhar para a pesquisa como elemento da formação do professor. Dentre as possibilidades da pesquisa na graduação, acredito que o Trabalho de Conclusão de Curso é de grande relevância, pois muitas vezes é a única oportunidade que os estudantes terão para realizar pesquisas, isto porque nem todos os alunos são selecionados para a Iniciação Científica, ou então, ainda é a única prática que alguns cursos oferecem.

O interesse pelo objeto de pesquisa teve início ainda no curso de Pedagogia o qual me possibilitou presenciar e experienciar a prática científica, sentido-me autor do meu conhecimento. Durante a realização de meu TCC³ no curso de Pedagogia, a importância da pesquisa para os alunos e professores eram destacadas em quase todas entrevistas que realizei, conforme segue em alguns trechos das entrevistas:

Eu acho que a gente não tem como hoje em dia trabalhar na formação docente, sem relacionar essa formação docente em sala de aula com a prática da pesquisa. (ALUNA DE PEDAGOGIA)

Eu acredito que estou tendo uma boa formação, porque eu tive a oportunidade de ter sido bolsista e esse fato vai fazer toda a diferença na minha formação, porque foi o momento em que eu precisei ser autora da minha produção, nesse momento eu me senti construindo. Eu acho que foi um ano que eu aprendi muito, mais até do que eu havia aprendido anteriormente, antes da pesquisa. (ALUNA DE PEDAGOGIA)

Eu sempre busco o trabalho no ensino superior relacionado à pesquisa. Então o que me motiva sempre a entrar num novo ambiente de trabalho é oportunizar novas discussões e trazer novos conhecimentos sempre pensando na exploração da pesquisa. Então, para mim a formação docente dos professores é essa prática pedagógica relacionada com a pesquisa, com o desenvolvimento da pesquisa, porque hoje eu não imagino professor atuante que não seja professor-pesquisador. (PROFESSORA DO CURSO DE PEDAGOGIA)

Nestes relatos de professores e alunos do curso de Pedagogia fica claro a importância que a pesquisa traz para o processo de formação de professores, como também para atividade sua atividade na escola como na universidade. Isto porque a pesquisa carrega duas dimensões no processo formativo: a de protagonista e autor do conhecimento e a do ensino pela pesquisa.

Assim, busco fazer algumas referências no que tange à formação de professores associada à prática da pesquisa, considerada de grande relevância, para desenvolver habilidades de pensar os contextos educacionais e intervir de forma crítica e reflexiva.

³ Com o tema: Qualidade na educação superior: um estudo de caso no curso de Pedagogia da UERGS.

No atual contexto, as discussões sobre a formação de professores se faz presente no discurso de diversos atores sociais, governamentais, empresariais, nacionais e internacionais, que tensionam ações tanto no campo político, como também no plano da atuação prática e da formação do professor.

Este tensionamento leva forçosamente a tendências que influenciam muitas vezes na concepção de professor pautado na racionalidade técnica, na qual o professor torna-se mero piloto do material didático produzido e planejado em outro contexto, por um especialista, uma vez que pode-se controlar e garantir o conteúdo que está sendo ensinado na escola (controle ideológico – desempenho por parte dos alunos nas avaliações em larga escala). Na contra-corrente, essa tendência é questionada pela autonomia do professor (CONTRERAS, 2002).

A autonomia do professor para Contreras (2002) configura-se como a capacidade de pensar a atuação do professor em seu sentido amplo – político – social – didático-pedagógico, entre outros – gestada, não só na formação inicial do professor, mas certamente ocorre por ela através da formação do professor como intelectual-crítico (CONTRERAS, 2002), para a qual a prática da pesquisa torna-se fundamental, tanto na formação inicial como continuada do professor.

Assim, uma das formas de garantir autonomia dos professores (as) é a atividade de pesquisa que deve ser desenvolvida durante o processo de formação, visando também a “produção do conhecimento” na prática do professor, a qual foge a ideia de reproduzir atividades.

Mas o que vem a ser produzir conhecimento? Severino (2007, p. 24) afirma que o conhecimento se dá na construção do objeto que se conhece, mediante nossa capacidade de reconstrução simbólica dos dados de nossa experiência. A relação ensino e aprendizagem estão diretamente vinculadas a construção de conhecimento. Para a construção do objeto que se conhece, a prática da pesquisa torna-se imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Isto porque o professor...

[...] precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 2007, p. 25-26)

Contudo, é notório que a pesquisa mesmo na formação superior ainda é incipiente em muitos cursos de professores. Barbosa (2007, p. 34) alerta que “a maioria dos cursos

de graduação só tem a possibilidade ou ainda a obrigatoriedade de realizar a pesquisa na graduação por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso”. O TCC, enquanto prática de pesquisa é importante tanto pela eventual contribuição de seus conteúdos, como também pelo fato de iniciar-se à vida científica e vivenciar a forma mais privilegiada de aprender – infelizmente reservada ao mundo acadêmico.

É através dessa afirmação que constato como a pesquisa na formação do professor é importante para o desempenho na educação, em sala de aula ou fora dela, buscando novos conhecimentos, sendo inovador, criador e mais importante, que não se limite ao conteúdo, tendo conhecimento diferenciado desses conteúdos.

Na área de formação de professores a pesquisa constitui-se como essencial, presente em muitas pesquisas e nos textos oficiais. A pesquisa como elemento da formação do professor não indica uma visão de pesquisa, mas sim visões diferentes que carregam concepções de mundo, de professor e de docência.

Para Zeichner (2008, p. 7), “a pesquisa na formação e no trabalho docente tem sido o tema central da maior parte das atuais reformas educacionais em todo o mundo”. As discussões a respeito de ações que integrem ensino e pesquisa e que envolvam alunos em pesquisa durante a sua formação têm sido cada vez mais constantes na área de Educação.

O educar tem em sua emergência na ação educativa que visa a superação da lógica da instrução promovida pelo paradigma racionalidade técnica. A pesquisa enquanto princípio formativo e educativo possibilita ao professor fugir da armadilha do repasse conteudista, promover a autonomia do professor – tão questionada pelo processo de proletarização⁴ - desenvolver, nos sujeitos, aprendizados que vivifiquem a autonomia intelectual e a consciência crítica (DEMO,2006, p. 8).

A educação que se reduz a uma prática conteudista, replicadora de informações, transmitindo saberes e ideias, carrega uma concepção de docência na qual o professor reproduz a aprendizagem e as técnicas utilizadas para a transmissão de conteúdo aprendidas durante sua formação, tornando-se um profissional que segue o livro didático, além de tornar o processo educativo enfadonho e cansativo.

A formação do professor reproduz está permeada pela ausência da pesquisa, e pelo estabelecimento da cópia, da transmissão de um amplo repertório de receitas prontas aplicáveis em sala de aula. Este modelo de formação traz a impossibilidade desse

⁴ Ver: CONTRERAS, Jose Domingues Contreras **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

profissional criar novos conhecimentos e inovar em seu processo. A pesquisa como elemento da formação e da prática do professor apresenta possibilidades para qualificar a prática educativa e constituir-se em uma educação emancipadora.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo compreender como a experiência de pesquisa vivida no Trabalho de Conclusão de um Curso de Pedagogia contribuiu para a formação destes futuros professores.

Em síntese, esta pesquisa também buscou compreender como vem se constituindo a produção científica no TCC.

No segundo capítulo, “A pesquisa no TCC como princípio educativo da formação do professor”, problematizei algumas tendências na formação e na prática do professor.

No terceiro capítulo, intitulado “Estado do Conhecimento” que consistiu em garimpar a produção científica na área pretendida, realizei o levantamento de Teses e Dissertações no Banco da Capes, após a seleção desse material analisei as contribuições do trabalhos correlatos à presente pesquisa.

No quarto capítulo apresento as bases metodológicas e a natureza da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e de produção de dados deste trabalho. Para dar conta da proposta de pesquisa utilizei-me de um estudo de caso. Para coletar os dados realizei observações e entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas através da Análise Textual Discursiva, a partir da qual emergiram as categorias.

No quinto capítulo exponho a primeira categoria, trouxe inicialmente a produção científica no TCC do curso de Pedagogia, para logo adiante demonstrar como e porque os alunos definem seu objeto de estudo, bem como as contribuições da pesquisa enquanto futuros professores.

No sexto capítulo, que resulta na segunda categoria, faço alguns apontamentos sobre a pesquisa no currículo e no PPC do curso de Pedagogia, bem como os desafios apontados pelos alunos para desenvolverem suas pesquisas nos TCC's.

No sétimo capítulo, que consiste na terceira categoria, apresento os sentidos atribuídos à pesquisa a partir da experiência no TCC. Por fim, no último capítulo, faço algumas considerações sobre o caminho percorrido e os achados desta pesquisa.

2 A PESQUISA NO TCC COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Tendência na Formação do Professor

Inicialmente, destaco algumas contribuições de Dermeval Saviani que auxiliam a pensar algumas concepções de formação de professores e que servem de balizantes fundantes para refletir sobre o processo de formação inicial.

O processo de formação de professores vem se constituindo por meio de um cenário lento e turbulento, muitos autores discorrem sobre o assunto, o qual passou a ser um dos principais enfoques em termos de educação.

Ao analisar este cenário a partir de uma ótica sócio-histórica, Saviani (2009) relata que apesar da problemática relacionada à formação de professores, ter se configurado a partir do século XIX, já no século XI existiam escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Nestas escolas já havia a preocupação com a formação dos professores, no entanto nesta época prevaleciam concepções ancoradas na metodologia de “aprender fazendo”, típicas das corporações de ofício, como destaca Saviani (2009).

As universidades tidas como modalidades de corporação, destinavam-se às artes liberais ou intelectuais, por oposição às artes mecânicas, ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas (SAVIANI, 2009, p. 148).

De acordo com o autor, no contexto supracitado, há dois modelos que se estabelecem antagonicamente em relação à formação de professores. Um deles configura-se por um modelo, o qual prioriza “*conteúdos culturais e cognitivos*”, exaurindo-se em uma cultura generalizada, em que a formação docente limita-se ao domínio de conteúdos próprios de cada área do conhecimento. O segundo modelo, defronta-se com o primeiro, pois concebe a formação didático-pedagógica essencial para que se concretize uma formação consistente (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Historicamente, nas universidades encarregadas de formar profissionais secundários, a fim de lecionarem em áreas específicas, destacava-se o modelo no qual prevalecia o método conteudista de ensino, pois se supunha que a formação didático-pedagógica dos professores desenvolvia-se perante a aquisição dos conteúdos específicos

das disciplinas, que deveriam lecionar, bem como no decorrer da experiência docente, ou seja, com a prática, ou como observa Saviani (2011) por meio de “treinamento em serviço”. Em contraponto, a formação de profissionais primários, característico das escolas normais, está pautada especificamente em aspectos didático-pedagógico.

Para Saviani (2011) em diversos países é nítida uma mudança em relação à formação de professores que pretendem atuar em nível secundário de ensino, pois ocorre praticamente uma imposição, no que se refere ao modelo pedagógico-didático, o qual passa ser fundamental para fins da prática docente. No entanto, o autor revela sua preocupação no que concerne à formação superior de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois corre-se “o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2011, p.9).

De acordo com autor, introduziam-se sucessivas mudanças no que tange ao processo de formação docente no Brasil, porém registra-se “um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. Para Saviani, um fator importante a se analisar é que

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011, p.10).

Saviani (2009), ainda relata que alguns dilemas⁵ atravessam o processo de formação de professores, entre eles a disputa entre dois modelos de formação, um caracterizado pelos “conteúdos culturais-cognitivos”, e outro designado pelo aspecto pedagógico-didático, conforme o autor, os dois modelos deveriam estar articulados no processo de formação. Diante do exposto, fica evidente que o currículo adotado em instituições de ensino superior corrobora para que haja uma desarticulação entre os conteúdos culturais cognitivos e os aspectos didáticos pedagógicos.

2.2 A pesquisa na prática do professor, um modelo de formação

⁵ Para Saviani (2009, p.151) dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”.

Neste item, pretendo abordar as principais vertentes relacionadas à pesquisa na prática do professor, as quais também apresentam modelos de formação. A partir da pesquisa bibliográfica percebi que a temática da pesquisa na formação de professores carrega modelos, perspectivas e concepções a partir de diferentes paradigmas. Entre as diferentes concepções de pensar a pesquisa na formação de professores, tem sido comum no campo de estudo os movimentos denominados como professor pesquisador e professor reflexivo. Estas duas vertentes são compostas pelos seguintes autores: Stenhouse, Elliot, Schön e Zeichner (LÜDKE, 2001).

Na literatura L. Stenhouse é um dos pioneiros que colocam a temática do professor pesquisador em questão. A concepção do professor pesquisador surge na Inglaterra, na década de 1960 como movimento de organização curricular, para tornar as atividades mais significativas para os alunos da classe trabalhadora e diminuir a evasão escolar, decorrentes de um currículo conservador e elitista (MOLINA & GARRIDO, 2010, p. 30).

Stenhouse, parte da ideia de que o professor precisa se constituir como pesquisador da própria prática. Para esse autor o professor deveria experimentar em cada sala de aula como atingir da melhor maneira cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem (LÜDKE, 2001, p. 80).

Stenhouse, estudioso do currículo, foi fundador do CARE (*Center For Applied Research in Education* – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação), na Universidade de East Anglia, na Inglaterra. Desejando democratizar a pesquisa em educação, trabalhou para que a pesquisa fosse a base da formação dos professores.

Elliott (2003), aponta que para Stenhouse, pensar um currículo balizado na prática da pesquisa, e um professor pesquisador do seu próprio fazer docente, ou seja, da sua prática, deriva de sua concepção sobre a epistemologia do conhecimento.

A ideia de pesquisa educativa de Stenhouse supõe tanto o fazer como o utilizar a pesquisa, considerando-a como um elemento próprio da função do professor, ou seja, o uso que este faz da pesquisa em sua área para fundamentar seu ensino supõe fazer pesquisa sobre ela através do seu ensino. (ELLIOTT, 2003, p. 147)

Assim, a pesquisa não está somente a serviço do professor, quando confronta sua ação a partir da teoria, mas também uma possibilidade para os demais pesquisadores em colaboração. Nessa perspectiva a prática do professor não está subordinada a teoria de um pesquisador e dissociada da prática, pelo contrário, como sugere Molina e Garrido (2010, p.30):

A pesquisa [...] é inerente ao trabalho docente. Ela qualifica o ensino, desenvolve autonomia do professor e produz conhecimento sobre o ensino. O professor torna-se parceiro necessário do pesquisador, porque é ele que atua em sala de aula, espaços que avaliam e aperfeiçoam as propostas curriculares.

Seguindo a mesma vertente de Stenhouse, Jonh Elliott, que foi seu discípulo, desenvolve seus estudos centrado na questão do papel da teoria e da pesquisa. Defendendo a pesquisa-ação, porque os problemas educacionais são vividos e sentidos pelos professores, possibilitando aos profissionais envolvidos um papel preponderante para a construção da teoria curricular e a resolução dos problemas. A pesquisa-ação se coloca em benefício do desenvolvimento e crescimento profissional do professor (ELLIOTT, 2003).

Elliott (2003, p. 138) enfatiza que a pesquisa-ação possibilita a colaboração entre professores e especialistas, contribuindo para a implementação de projetos e para que o professor se constitua em um pesquisador da própria prática.

Elliott (2007) utiliza o conceito de pesquisa-ação, o qual consiste em uma alternativa para o professor desenvolver uma atividade de pesquisa. Pesquisar sobre a própria prática, se coloca em contraposição à concepção da racionalidade técnica, proporcionando ao professor empreender uma marca significativa na sua ação pedagógica, sendo protagonista das mudanças e transformações no ensino. Além disso, pesquisa-ação contém uma dimensão educativa contextualizada com a realidade do professor pesquisador, que ao estudar sua realidade, busca sua transformação.

Impulsionado pelos estudos de Stenhouse, D. Schön desenvolve o conceito de professor-reflexivo. A enorme difusão das ideias de Schön levou toda a comunidade educacional a uma onda em direção da imagem de um professor mais ativo, criativo e autônomo (LÜDKE, 2009, p.12). De fato, como bem pontua Schön (1992), a criticidade e a autonomia dos professores são muitas vezes comprometidas por projetos e propostas educacionais impostas pelo sistema de ensino:

Isto porque a ideia do conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta *educar* as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças. (SCHÖN, 1992, p.80)

Foi como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Foram a partir dessas pesquisas que originaram-se duas de suas obras, “O Profissional Reflexivo” (1983) e

“Educando o Profissional Reflexivo” (1987). Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo.

Schön (1992, p.80) percebe que a crise no sistema educacional da década de 1980 origina-se, entre outros fatores, da desconfiança no conhecimento profissional dos professores, que por sua vez exige a “busca de uma nova epistemologia da prática profissional”. A ideia de Schön trata de dar conta de situações do presente enfrentadas por profissionais, cujo o repertório técnico não resolve - atividades, como o ensino que se estabelecem muitas vezes sobre situações novas, incertas e instáveis.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2006, p.19)

O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, mobilizado pelos professores para resolver problemas do seu dia a dia e se torna um hábito. Porém, esse conhecimento não é suficiente para resolver novas situações que fogem da rotina, assim os professores criam novas possibilidades, novas soluções, através de um processo de reflexão na ação. A partir dessa, os professores constroem um arcabouço de experiências para situações similares, constituindo para um conhecimento prático. No entanto, estes não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado.

São exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. (SCHÖN, 2000 a, p.18)

Conforme Pimenta (2006), Schön propõe:

uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (PIMENTA, 2006, p.20)

Schön, denomina essa perspectiva de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Abrindo a perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática.

O processo de reflexão-na-ação, desenvolvido por Schön, apresenta uma série de “momentos” combinados a partir da prática de ensino:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Esta concepção, passou a ser recorrente nos currículos de formação de professores reflexivos e pesquisadores. Passando a ocorrer no espaço/tempo da escola, local que proporcione o exercício reflexivo da ação.

Ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. (PIMENTA, 2006, p.21)

Kenneth M. Zeichner iniciou seu envolvimento na tentativa de formar professores que fossem reflexivos sobre sua prática em 1976, na Universidade de Wisconsin, onde desenvolvia pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos programas de formação de professores. Um dos resultados de suas pesquisas apontou que muitos dos estudantes, “apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo*”, sem, no entanto, pensar “o porquê de fazerem aquilo que faziam” (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Apesar de usar o mesmo conceito Schön, Zeichner tem uma posição diferente, considera que a prática reflexiva deva considerar questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Para Zeichner (2008, 1993) a reflexão é um ato político que contribuiu para legitimar ou transformar uma sociedade injusta e desumana.

Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

Fica evidente, nesta citação, que para Zeichner, a reflexão docente deve vincular-se à luta por justiça social, no entanto, isto não significa que o ensino deve focar-se, tão somente, nos aspectos políticos do ensino. A formação de um professor reflexivo envolve conhecimentos e atitudes, conforme destaca o autor:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada [...] saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. [...] precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Zeichner (2008) apresenta uma concepção de ligação entre a reflexão docente com a luta por justiça social, o que implica: um saber para além do conteúdo e do conhecimento pedagógico, situado na tomada de decisões do dia-a-dia, que não elimine as chances de vida de seus alunos.

Zeichner (1992, p.7-8) apresenta três dimensões de sua concepção de prática docente reflexiva:

[...] Em primeiro lugar, desde minha perspectiva sobre a prática docente reflexiva, a atenção do professor se centra nas condições sociais em que esse exercício se situa - para o exterior - . As reflexões dos professores se orientam em parte à eliminação das condições sociais que deformam a autocompreensão dos professores e obstaculizam o desenvolvimento de seu trabalho. *Mais adiante* [...]A segunda característica de minha visão da prática reflexiva consiste em seu impulso democrático e emancipador, e em centrar em parte as deliberações do professor sobre os problemas que suscitam os casos de desigualdade e injustiça que se produzem na sala de aula, para submetê-los a um exame minucioso. Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que fazem os professores, suas reflexões se ocupam de questões como a natureza do sexo do ensino e do trabalho do professor, e as relações entre raça e classe social, por uma parte, e o acesso ao conhecimento escolar e ao aproveitamento acadêmico, por outra parte. Tem de tratar-se estas e outras questões de forma concreta, quando surgem o contexto imediato do trabalho do professor, e no, como ocorre com frequência, numa linguagem vaga e abstrata, que está desligada de seu mundo. Concluindo [...]A terceira característica de minha visão da prática reflexiva consiste no compromisso a favor da reflexão enquanto prática social. Trata-se de constituir comunidades de aprendizagem de professores nas que estes se apoiem e estimulem mutuamente.

Assim, Pimenta (2006) aponta três categorias que, segundo Zeichner, devem ser ativadas na prática do professor, sendo elas: a prática reflexiva do professor precisa abarcar sua ação pedagógica e também considerar as condições sociais do em torno; o professor deve perceber que seus atos são essencialmente políticos e que as contradições que emergem a cada aula carregam novas oportunidades emancipatórias; e, não pode haver uma prática reflexiva sem ação e esse movimento precisa, necessariamente, acontecer em comunidades de aprendizagem, no coletivo.

Ao verificar a pesquisa na prática do(a) professor(a) percebo que existe uma concepção comum em todas elas que aliam teoria e prática, ensino e pesquisa, formação e prática.

Menga Lüdke, em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade (2001) analisa as relações entre saber docente e pesquisa docente. A autora parte de uma pesquisa realizada em três etapas com professores e estudantes da PUC-Rio, na terceira etapa da pesquisa focalizou a formação recebida pelo profissional da educação, especificamente nos cursos de Licenciatura e na Escola Normal, com objetivo de compreender quais as contribuições desses cursos para o reservatório de saber comum, necessário para o desempenho da sua ocupação profissional. Foram indicados sobre tudo, conhecimentos ligados as disciplinas que compõe o currículo, tais como: matemática, português, geografia e história (LÜDKE, 2001).

A autora ao buscar compreender o conjunto de saberes considerados importantes para o professor em seu exercício e a atividade da pesquisa, não registra nenhuma menção a respeito do tema, conforme segue:

Não registramos indicação alguma sobre essa relação, no depoimentos dos nossos entrevistados. A importância da pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento em algumas disciplinas específicas, como física, biologia, história por exemplo. Nenhum deles, entretanto, apontou a importância do exercício da pesquisa, e portanto da preparação para ele, junto a todos os professores, de qualquer disciplina em todos os níveis de ensino, tal como afirma a literatura pertinente hoje em dia. (LÜDKE, 2001, p.79-80)

A ausência da menção à pesquisa instigou a autora a buscar compreender por que se dá, ou não, essa relação, entre a atividade de pesquisa e o que é habitualmente considerado domínio do saber docente, ou da experiência trazida pela instituição formadora. Esse estudo foi realizado com os professores e dirigentes do Ensino Médio, da rede pública. Foram entrevistados 70 professores.

As constatações apontam:

Registramos, sob o ponto de vista funcional a disponibilidade de horas de trabalho prevista para a dedicação à pesquisa pelo professor, em três de quatro escolas pesquisadas. Constatamos, porém que nem todos os professores usufruem dessa prerrogativa, por vezes até por falta de informação suficiente. [...] Quanto a formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontam maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos adequados. Poucos apontaram o curso de graduação como responsável por essa formação. [...] *mais adante* [...] A colaboração da universidade só foi mencionada em um caso, no qual o professor declarou ter participado de um grupo de pesquisa coordenado por um professor daquela instituição. (LÜDKE, 2001, p. 87-88)

Uma outra questão apresentada pela autora, consiste na visão de pesquisa sob a ótica do professor, a qual revela que “a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola”; já a

pesquisa que o professor faz, ou poderia fazer, em sua escola, “parece não ter, aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado” (LÜDKE, 2001, p. 89).

Dito isto, fica evidente a defasagem da pesquisa tanto na prática quanto na formação dos professores da escola brasileira. Mesmo com a grande influência de concepções e modelos de professor, conforme a literatura.

A partir desses estudos, percebo que a concepção de professor pesquisador/reflexivo apresenta uma atitude de investigar diferentes problemas da sala de aula, retornando para ela. Esta afirmação apresenta uma concepção de pesquisa que se diferencia da noção de pesquisa realizada na academia por três premissas: as descobertas são traduzidas imediatamente na prática, visando à prática; ao se dar na prática do professor, desvincula-se da pesquisa da análise social, e; ao restringir a produção de conhecimento ao conhecimento pedagógico, não abarca as questões do plano da totalidade, limitando-se ao senso comum como prática emancipatória.

A formação em nível superior, em alguns cursos de Pedagogia, parece reproduzir a lógica da formação técnica, quando o aluno é treinado nas metodologias de como dar aula, acabando por reproduzir as práticas aplicáveis em sala de aula, percebe-se a deficiência ou ausência da pesquisa em sua formação inicial. Apresentando, portanto, dificuldades de fazer e introduzir inovações no fazer pedagógico.

É nessa perspectiva que a atividade da pesquisa é indispensável ao trabalho do professor, tornando-se atividade que possibilita a formação permanente e a consolidação do profissional crítico, tanto no que concerne a prática que desenvolvem, como aos conhecimentos gerados dessa.

Ao considerar a pesquisa como elemento de prática do professor, entendo que ela deva ser iniciada durante sua formação, a universidade é, ou deve ser, o local privilegiado que inicia o profissional na prática da pesquisa.

2.3 A pesquisa na formação do professor

Na formação de professores, a Iniciação Científica e TCC representam as principais atividades de pesquisa, no entanto, poucos alunos têm a possibilidade de participar de programas de Iniciação Científica, fazendo do TCC a principal atividade na formação inicial.

O TCC de graduação, assim como teses e dissertações constituem-se em uma monografia, que segundo Severino (2007, p.200) é “um trabalho de pesquisa com um tratamento estruturado de um único tema, devidamente especificado e delimitado, com profundidade do tratamento”. Compreendo assim, que a monografia possui diversas partes e etapas que constituem em sua elaboração parte do trabalho científico.

O TCC, enquanto trabalho científico e como pesquisa, pode ser definido como:

Produção do próprio conhecimento científico, atividade epistemológica de apreensão do real; ao mesmo tempo, refere-se igualmente ao conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual do estudante; refere-se ainda ao relatório técnico que registra dissertativamente os resultados das pesquisas científicas, caso em que significa a própria monografia científica. (SEVERINO, 2007, p.18)

Ao conceituar o TCC, enquanto trabalho científico, entendo que este possui inúmeras etapas na qual o aluno de graduação deve cumprir para a elaboração da monografia. No entanto, não busco aqui definir extensivamente o conceito de monografia, mas entender o TCC como espaço/tempo de pesquisa na qual o aluno produz conhecimento, desta maneira me proponho a aprofundar algumas questões relacionadas à pesquisa na formação do professor.

Ao verificar a literatura sobre a pesquisa, enquanto princípio formativo, percebo que se trata de um tema muito debatido desde a década de 90, como demonstrei anteriormente.

A partir da revisão da literatura, verifiquei que Antônio Gramsci já fazia algumas referências, não só no que consiste ao conteúdo e forma, mas também no que toca à luta pela democratização que representa a Iniciação à Pesquisa.

Gramsci, entende que os alunos não deveriam esperar até a universidade para aprenderem a estudar sozinhos, a ter hábitos de leitura e à disciplina intelectual, ou seja à pesquisa. Quando critica a organização da escola burguesa, Gramsci afirma que não deveria haver a desarticulação em graus tão elevados entre o liceu (ensino médio) e a universidade: entre o ensino dogmático e a fase de estudo de autodisciplina intelectual. Segundo Gramsci (2000), a Escola Unitária, deveria dar ênfase aos estudos coletivos, sob a supervisão e orientação dos professores.

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 2000, p. 38)

Compreendo que através da proposta da Escola Unitária, Gramsci propõe a prática da pesquisa, tanto no ensino superior quanto no ensino médio, por isso entende que o “aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo ser mais monopólio das universidades” (GRAMSCI, 2000, p. 39). Para Gramsci a pesquisa toma sua importância na e para a vida em coletivo, pois compreende que a escola deve ser *crítica e criativa*.

A *escola criadora* não significa escola de “inventores e descobridores”, mas sim, indica a fase de iniciação à pesquisa, conforme destaca em sua obra:

Indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e a originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 2000, 39-40)

Esta citação de Gramsci me faz refletir sobre a experiência educativa ainda nos dias atuais nas escolas e em muitas universidades pautada numa concepção bancária de educação, no instrucionismo no qual o professor exerce a função de transmitir conhecimentos já produzidos por outrem, replicados ano após ano. A importância da pesquisa em Gramsci consiste no aprendizado autônomo do aluno e o papel professor/orientador em seu estudo, não como alguém que destitui o sujeito do seu ser-mais, detentor do conhecimento, mas como orientador amigável do seu processo de descoberta e produção do conhecimento.

Gramsci (2000, p. 40) destaca que o advento da Escola Unitária possibilita “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. O princípio unitário em Gramsci se reflete em todos os organismos de cultura, transformando e lhe dando outro conteúdo. Entendo que a própria universidade tomaria novos rumos, no sentido de estar plenamente articulada com as comunidades e com a vida.

Para Gramsci (2000, p. 40-41) as academias – círculos locais, urbanos e regionais – deveriam estar articuladas com as universidades para discutir ciências, política, moral e aspectos técnicos: problemas agrários, industriais e de organização. Por isso Gramsci insiste na necessidade de estreitar as relações entre comunidade e universidade, bem como, com todas as escolas superiores especializadas com a finalidade de obter impulso da cultura nacional.

Para formar professores que ensinem pela pesquisa, ou que tenham a pesquisa como base do ensino, torna-se necessário formar professores a partir dessa concepção. Isto porque para Freire (1996) ensinar exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscado, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Nesta citação de Freire (1996), fica evidente que ser pesquisador não é uma qualidade formal, ou uma atividade desenvolvida paralelamente ao ato educativo. A atividade de pesquisa no professor circunscrita à sua própria natureza, a qual consiste na indagação, na busca, na intervenção e na comunicação.

Pedro Demo foi um dos primeiros autores brasileiros a discutir sobre a temática da pesquisa na formação do professor. Demo (2006, p.16) compreende a pesquisa “não só como uma busca de conhecimento, mas igualmente como uma atitude política, cabendo sua sofisticação e seu cultivo acadêmico”, desde que não desvinculado do ensino e da prática, (princípio científico e educativo). A educação pela pesquisa, surge na contracorrente do germe que planta o fracasso escolar (aulas meramente expositivas, que apenas ensinam a copiar), formando alunos capazes de atuar criticamente na realidade.

Demo (2006, p.9), em sua obra “*Pesquisa: princípio científico e educativo*”, compartilha da noção gramsciana da cotidianização da pesquisa desde a educação básica, sua ideia é fundamentar teoria e prática de pesquisa para que ela ultrapasse os muros da universidade pairando sobre a escola. Assim a pesquisa para Demo (2006) não tem caráter somente científico, mas também educativo, considerada “atividade humana pela vida a fora”.

A pretensão do autor é desmistificar a pesquisa para que ela não seja exclusividade de poucos. A cotidianização da pesquisa, como processo de formação humana, busca a compreensão da realidade concreta. Assim, faz parte desse caminho alternativo formar professores que tenham a pesquisa como processo formativo desde que pesquisa signifique, criar e emancipar.

É por meio da pesquisa que Demo propõe novos caminhos para ensinar e aprender, colocados como contraposição ao modelo que torna o aluno um objeto. A proposta de Demo (2006) tem caráter crítico emancipatório, uma vez que a pesquisa não

tem fim imediatista apenas na prática do professor, mas toma a prática social no sentido de reconstruí-la, conforme aponta:

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção. (DEMO, 2006, p.10)

A desmistificação da pesquisa é fundamental para Demo (2006, p. 12), pois reside na separação artificial entre ensino e pesquisa. De um lado estão os professores, tanto universitários como da educação básica, os quais aceitam seu papel de apenas dar aula a partir de uma didática reprodutivista e cada dia mais desatualizada. Do outro, o pesquisador, que soberbamente, considera o ato de ensinar como atividade menos. Esta cisão evolui decisivamente para o distanciamento entre teoria e prática.

Pesquisa somente pra saber já seria proposta alienante, porque desencarna a pesquisa da sua face inserida na realidade histórica, reduzindo-a ao esforço de sistematização de idéias e de especulação dedutiva. (DEMO, 2006, p. 14)

Ser pesquisador para Demo (2006) é um ato político tanto pelos interesses que mobiliza como aos que serve. A pesquisa é sempre ato político, por mais que seja revestida de neutralidade. Ao desmistificar a pesquisa, há também de se reconhecer sua emissão na prática, pela via da socialização necessária do conhecimento, por isso para Demo (2006, p.14) “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi; pesquisador que apenas pesquisa é elitista e explorador”.

Para Demo (2006, p.16), a pesquisa não se reduz tão somente a busca do conhecimento, mas igualmente compreende a atitude política, num todo dialético. O entendimento do autor, consiste no aparecimento da pesquisa em todo processo educativo, como princípio, base de qualquer processo emancipatório. Porque educar é sobretudo uma maneira de incentivar e motivar o aluno para que surja o mestre, nunca o discípulo.

A pesquisa como princípio educativo traz as condições para a superação da reprodução do discípulo, por um professor que nunca deixou de ser aluno (DEMO, 2006, p. 19). A cunhagem do discípulo, muito comum na formação de professores, é caracterizada pelo processo de ensinar o aluno a copiar, colar, reproduzir, ouvir, fazer provas e sobretudo nunca criar, de ter ideias e projetos próprios. Mais dramática é a atitude do

professor universitário que nunca deixou de ser discípulo, porque não sabe elaborar ciência com mãos próprias.

A pesquisa como princípio educativo rompe com o modelo da *educação bancária*, conforme Freire (2005) na *visão bancária* as práticas são desumanizadoras – modelo esse que apóia o sistema dominante – que se realiza na forma de doação do saber, dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão.

Nesta concepção, as relações entre professor e aluno, têm se marcado por meio de narrações de saberes, que são *doados* pelo professores, que devem ser memorizadas pelos alunos. A educação torna-se ato de *depositar*, onde não há diálogo. O ato de *depositar*, transferir, transmitir, valores e conhecimentos – falsos saberes – servirão para manter os educandos na condição de oprimidos, domesticados, imobilizados. Tornam-se desta forma, pois esta prática estimula a cultura do silêncio (que nega a palavra ao *menos-ser*).

A pesquisa como princípio educativo torna-se ação problematizadora, para que possamos constituir numa alternativa a concepção bancária de educação. Isto porque, no atual sistema vigente, reproduzido no espaço da instituição escola, somos ensinados a silenciar diante daqueles homens e mulheres que detém o poder. Para dizer nossa palavra temos sempre que lutar para tomá-la. E como toma-lá? Conhecendo a realidade para além de sua aparência vigente. A educação problematizadora torna-se imprescindível neste processo de libertação de consciência, promovendo a humanização dos sujeitos objetivados/coisificados. E humanizam-se, quando a partir das vivências e das riquezas desta, a consciência liberta-se do meio que envolve o ser social. Que ao conscientizar-se passa a ter clareza na compreensão da realidade opressora que antes não tinha. A partir que conhece essa realidade a enfrenta, pois o descanso e a acomodação tornam-se impossíveis; então os conhecimentos passam a ser expressados por meio de atos e da palavra – que não é verbalismo nem ativismo. A palavra nesta perspectiva materializa a concepção de mundo, denuncia um mundo desigual e anuncia o mundo menos injusto. Não é só pensamento, é ação, ou seja, é *práxis*.

Compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico, entre eles; teórico, metodológico e da prática.

No que se refere ao horizonte teórico, pode-se dizer que a ciência é uma maneira de captar a realidade a partir de dados mensuráveis e não-mensuráveis, no entanto, esta interpretação da realidade pode variar dependendo do quadro de referências que se tem.

A pesquisa coloca como desafio: desfazer a aparência visível e observável, para surpreender a realidade por detrás disso (DEMO, 2006, p. 21). Portanto é parte da atitude investigativa que o pesquisador busque não só acumular dados, mas que não pare de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte (DEMO, 2006, p. 21)

Para Demo (2006, p.22) domínio teórico significa:

construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados.

O bom teórico é aquele que persegue caminhos alternativos de explicação conceitual, guarda vivo o senso crítico do vázio de toda e qualquer teoria, retoma a teoria no contexto da prática; o bom teórico é, sobretudo, aquele que sabe perguntar, colocando a teoria no devido lugar.

Todo projeto de pesquisa contém procedimentos metodológicos dos possíveis caminhos a serem seguidos e o que o pesquisador pretende. Nada mais favorece tanto o o sujeito discípulo que a falta de conhecimento metodológico.

Método é instrumento, caminho, procedimento e por isso nunca antes da concepção da realidade. Para se colocar para captar, é mister ter a ideia do que captar. (DEMO, 2006, p. 24).

O que diferencia a ciência de outros conhecimentos relacionados ao senso comum é a questão metodológica, é pela via metodológica que se estabelece a pretensão científica cuidadosa, testada e possivelmente verdadeira. A pesquisa metodológica é um dos horizontes estratégicos da pesquisa discutindo a capacidade criar caminhos criativos e alternativos e mesmo criá-los (DEMO, 2006, p. 25).

Por fim, o último horizonte da pesquisa, indicado por Pedro Demo, é a prática, a qual tem sido muito discutida devido ao rumo que muitas pesquisas acabam tomando, permanecendo sempre no campo teórico e distanciando-se da realidade social. Esta via abre uma senda para dicotomia entre saber e mudar, ou seja, “sabe-se muito mais do que se consegue mudar” (DEMO, 2006, p.27).

A pesquisa prática para Demo (2006), nunca pode ser realizada sem teoria, método e empíria, significa puxar o cotidiano para a ciência. Pode-se, facilmente escorregar para o senso comum, mas de outra forma ganhar tonalidades e texturas do bom senso.

A partir desta citação é possível perceber que não há emancipação histórica sem pesquisa, compreendida como diálogo crítico da realidade e como ato político de constituição de espaço próprio.

Outra questão importante é que por meio da pesquisa são gestadas as possibilidades da descoberta e da criação, uma vez que, é pela pesquisa “que se cria condições de questionar o saber vigente, acertar relações novas no dado e estabelecer um novo conhecimento”; também, é por meio dela, que ao questionar a situação vigente sugere alternativas – novos caminhos.

Portanto, a pesquisa passa a ter caráter iminente político, de disputas, tencionamentos, de correlação de forças entre sujeitos, de diálogo com forças contrárias, ou formas de ocupar espaços de poder.

Ao debruçar-se sobre o processo de formação científica na universidade, Demo (2006) aponta que atualmente o papel da universidade tem se restringido ao aspecto da burocratização formal, pois ainda mantém características medievais, sobretudo em termos de impunidade social, distanciamento elitista e atraso didático (DEMO, 2006, p.45). A pesquisa como princípio científico poderia recolocar a universidade num rumo alternativo da esperança social, o que exige ato criativo, diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico.

Demo (2012, p.38), afirma que é uma condição primordial da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Ou melhor, seja definido pela pesquisa. Esta ideia não reside na de um profissional da pesquisa, como seria um Doutor, que realiza pesquisas específicas. Seu entendimento consiste na perspectiva de um profissional da educação que seja pesquisador voltado para o conhecimento do aluno, pautado no *questionamento reconstrutivo*.

É nesse sentido que Demo (2012) coloca alguns desafios da pesquisa com fim educativo, no sentido de não reduzir a concepção de reconstrução do conhecimento: a necessidade de reconstruir o projeto pedagógico próprio, pensado e contextualizado com a realidade do educando, ao invés de ser porta voz de teorias alheias, bem como de construir uma unidade ideológica determinada. O processo de reconstrução do projeto pedagógico obedece ao princípio do pensamento reconstrutivo, em que dois manejos precisam ser evitados *o ecleticismo*, valorizando uma determinada posição; e *a linha dura*, sobretudo ideológica, na qual a subalternidade coletiva emerge como central, embora a ideologia seja inevitável do processo de conhecimento. O projeto pedagógico

próprio objetiva demonstrar a competência de reconstrução questionadora própria (DEMO, 2012, p 39-40).

O professor deve ensaiar textos científicos próprios, voltados para a área de interesse. Demo (2012, p.41) aponta que a maioria dos professores considera-se incapaz ou que isto não seria tarefa sua, como se a função do professor fosse a de mero reproduzidor do conhecimento já produzido. Assim, seria necessário que o professor pesquisasse um tema específico no qual gostaria de aprofundar-se, coletando dados e constituindo uma biblioteca própria que lhe fornecesse uma base teórica. A pesquisa realizada pelo professor tem como fundamento necessário desvelar “as precariedades da aula copiada e das didáticas meramente reprodutivas” (DEMO, 2012, p. 44).

Reconstruir o material didático próprio, consequência do projeto pedagógico próprio, evitando-se assim que o professor torne-se mero piloto do material didático comum. O material didático deve ter como finalidade o desenvolvimento da criatividade, mostrar pistas e raciocínio, instigando o questionamento e à reconstrução. Segundo Demo (2012, p. 45) a única maneira de construir material didático próprio é “a pesquisa, contra-escrita sistemática e acompanhamento dos avanços científicos e didáticos da área”.

A educação pela pesquisa, afirma Demo (2012, p.46) “se demonstra nas mudanças didáticas que o professor assume e sempre se renova, em particular frente ao fracasso escolar”, tendo em vista a qualidade formal e política, a qual consiste primeiramente em privilegiar o pensamento reconstrutivo, implicando a luta contra a “aula copiada, postura passiva do aluno, a avaliação bancária, a prova que induz à cola”, conduzindo o aluno à contra-escrita da realidade; noutra parte, no que reside na qualidade política, educar pela pesquisa, privilegia “emergência do sujeito, traduzindo a competência na capacidade de inovar com ética”, tendo em vista a emancipação do aluno, que passa de objeto para sujeito, inferindo na realidade através da pesquisa.

Por fim, Demo (2012) destaca que a educação pela pesquisa presuppõe a permanente recuperação da competência no professor, isto porque a competência exige a recuperação constante, porque é da lógica do conhecimento inovador. Todas as profissões sofrem profundas mudanças, fazendo com que o conhecimento envelheça, na atividade docente não é diferente, pois encontra no conhecimento sua fonte de instrumentalização mais importante.

Demo (2012) aponta para uma concepção de “Currículo Intensivo na Universidade”, local em que tem-se a profissionalização do profissional da educação. O autor propõe que o currículo nas universidades tenha a pesquisa como princípio da

formação do professor, diversa da proposta de treinamento. A universidade que não amplia sua concepção formativa, pautada na prática da pesquisa joga fora “uma chance formidável de postar-se no centro do desenvolvimento humano, ocupando aí o papel de matriz essencial da competência humana histórica” (DEMO, 2012, p. 62)

Para Demo (2012) a universidade tem a função de intervir na inovação e na ética da sociedade, o que significa:

Competência de construir, na história, modos alternativos de vida comum, nos quais o progresso seja desde logo bem comum e a equidade se torne a instância central e final, pelo menos como utopia. Trata-se de promover a solidariedade, mais que competitividade, os direitos humanos e a democracia. O ponto de referência mais decisivo é a formação de sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra. (DEMO, 2012, p. 62)

No currículo proposto por Demo (2012), o aluno deve escolher um campo de pesquisa a ser pesquisado, desde o primeiro contato com o meio acadêmico, no qual o professor exerce a condição de orientador. O professor exerce a função de orientar o aluno durante o semestre em relação ao seu trabalho de pesquisa, o qual deve ser apresentado no final, de forma escrita e oral. Demo (2012) aponta que cada aluno deveria participar de grupos de pesquisa. É nesse contexto, que apresenta seu currículo intensivo, pautado na pesquisa como princípio educativo desde o início da vida acadêmica.

A pesquisa como princípio educativo tem a prática como possibilidade de emancipação do sujeito histórico, que conforme o autor significa:

Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É fenômeno teórico prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada. (DEMO, 2006, p.78)

Esta passagem de sujeito a objeto se dá no processo de diagnóstico da realidade, o qual ocorre de dentro para fora (autodiagnóstico). Nasce no confronto, no diálogo e na compreensão, até o ponto em que o sujeito (massa de manobra) se reconhece como tal, lança-se na perspectiva de sair dessa condição, e ao mesmo tempo, luta contra as relações que coisificam outros sujeitos inferindo no real. A emancipação, conforme Demo (2006, p.80) “consiste em recuperar os espaços que os outros usurparam”.

Dentro desse contexto emancipatório a pesquisa como princípio educativo é fundante, porque:

Está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de

alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado. (DEMO, 2006, p. 82)

A pesquisa como princípio educativo rompe com o modelo que pretende só ensinar, isto porque no ensinar não cabe o conceito de emancipar com base na pesquisa, mas sim cabe o princípio da “imposição domesticadora”, que leva a produzir e reproduzir discípulos. Assim, de modo geral, os professores da educação básica, que ensinam, foram ensinados no ensino superior a serem “ensinadores”, e muitos não sabem produzir com mãos próprias o tema que pretendem ensinar.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO ALGUNS TRABALHOS CORRELATOS

O levantamento dos trabalhos correlatos sobre o TCC como elemento de contribuição para a formação de professores (as) foi realizado utilizando como fonte de consulta o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, o LUME da UFRGS, a Biblioteca Virtual da UNISINOS e da UNICAMP. Esta pesquisa utiliza características do Estado do Conhecimento, que além de “fornecer uma matéria formativa e instrumental” favorece a “leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155).

Para Morosini (2015, p. 102), *estado de conhecimento* é:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A relevância deste tipo de estudo é a “sua contribuição para a presença do novo na monografia” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155). Também é importante destacar que a produção científica está relacionada às influências do campo científico na qual está inserida.

[...] é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 2004, p.21)

O campo científico é um universo relativamente autônomo e dependente, das instituições políticas e econômicas, constituídas por agentes com capital científico que confere poder e prestígio. Ao referir-se ao campo como espaço de correlação de forças, Bourdieu (2004) destaca que, nesta luta, os melhores cientistas são aqueles que seguem uma ética profissional dentro da ciência, o grande problema é que essas “regras do jogo” são elaboradas por aqueles que estão no poder, além disso, nem todos seguem códigos de ética na disputa.

A pesquisa foi realizada utilizando como fonte de consulta o Banco de Dissertações e Teses. As Teses e Dissertações foram selecionadas a partir da busca avançada com as seguintes palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso; Pesquisa na formação de Professores, foram encontrados 211 registros.

Após seleção das buscas realizadas o corpus da pesquisa foi construído 2 Teses e 9 Dissertações, estes trabalhos foram selecionados por estarem relacionados com tema e com a formação de professores, destaco que estes trabalhos estão concentrados na área de conhecimento da Educação.

Conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Número e distribuição dos trabalhos por ano
(Seleção de trabalhos por nível de aproximação ao tema)

Ano	Teses	Dissertações
2003		2
2005		1
2008		1
2011	1	2
2012	1	3

FONTE: Elaborado pelo autor (2017)

Após seleção dos trabalhos de pesquisas (Teses e Dissertações) foi realizada uma leitura flutuante, a partir da qual, verifiquei que apenas os 11 trabalhos estavam relacionados com o interesse de estudo. Após esta seleção, foram identificados nesses trabalhos a metodologia, o referencial teórico, o foco dos estudos, dos quais emergiram categorias distintas.

Tabela 2- trabalhos relacionados com o tema em nível de Mestrado

Ano	Autor	Título	Categoria
2003	MIRANDA, José Valdinei Albuquerque	Horizontes da pesquisa na política de formação de professores	Professor-pesquisador
2003	OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira de	A concepção de egressos de um curso de pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.	Relação teoria e prática
2005	ROZA, Jacira Pinto da	A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício	Relação teoria e prática
2008	RAUSCH, Rita Buzzi	O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores	Reflexividade-autonomia
2011	FAGUNDES, Tatiana Bezerra	A pesquisa docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento.	Professor-pesquisador
2011	GAMERO, Raquel	Pesquisa? Só no paper! A constituição da identidade de professor pesquisador em formação inicial	Professor-pesquisador
2012	SANTOS, Joana Ribeiro dos	Encontros de ensino de história como espaços tempos de pesquisa: o professor pesquisador e o estudante pesquisador nos cotidianos escolares.	Professor-pesquisador
2012	BRUNETTA, Nádia	Desafios do TCC orientado na modalidade a distância: casos do curso de graduação em administração e especialização em negociação coletiva da escola de administradores da UFRGS.	Reflexividade-autonomia
2012	OLIVEIRA, Renata Greco de	Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no TCC	Formação política

Tabela 3 Trabalhos relacionados ao tema em nível de Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Ano	Autor	Título	Aporte teórico	Categoria
2012	PESCE, Marly Krüger de	A formação do professor Pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados	Vigotski (2009) André (2001,2006), Concham-Smthe Lytle (1999),Lüdke (2000, 2001)	Professor-pesquisador
2011	SILVA, Luelí Nogueira Duarte e	Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática	Dewey, Schwab, Stenhouse, Elliott, Schön, Zeichner e Carr e Kemmis.	Relação teoria e prática

3.1 O que revelam as pesquisas?

I – Professor-pesquisador

As pesquisas nessa categoria apontam para uma concepção pautada em uma epistemologia da prática. Assim, a pesquisa ocorre nos ambientes relacionados com a prática do professor (sala de aula) e servem para melhorar a qualidade da educação, como para auto-formação do professor.

Miranda (2003) ao analisar a formação de professores, busca compreender os horizontes discursivos que demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial para a educação básica. Para tanto, toma como corpus de investigação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, articulando-as a um conjunto de documentos que regulamentam a atual política de formação de professores no Brasil. O autor entende que a pesquisa é introduzida como elemento essencial da formação, sendo compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Na política oficial, o sentido da pesquisa encontra-se diretamente vinculado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, onde a construção de competências operacionais torna-se condição necessária para a resolução de problemas práticos em sala de aula.

Fagundes (2011), em linhas gerais afirma que a pesquisa do professor desenvolve-se sob o paradigma do professor reflexivo. E que através da prática de um professor-pesquisador os problemas da educação estariam resolvidos. No entanto, o autor afirma

que o contexto que envolve a relação de formação de professores e pesquisa, no âmbito no qual se ressalta a produção de conhecimento, ainda estava por se definir um conceito sobre pesquisa. Em seu trabalho, o autor entende a pesquisa como aquela que se desenvolve na prática do professor, e portanto, a pesquisa-ação carrega mais possibilidade de intervenção no real como também elementos para uma reflexividade por parte dos professores.

Gamero (2011), a partir da história pessoal dos participantes da pesquisa, aponta a forte influência do outro na constituição identitária, e a insegurança nos conhecimentos adquiridos na formação inicial. As alunas professoras, mobilizam suas representações, aparentemente provenientes do estágio supervisionado, do que seria a investigação de aula, e após a intervenção, a proposta de pesquisa sofreu influência desta.

Santos (2012) através do ensino de História busca compreender o professor-pesquisador e o aluno pesquisador nos processos de ensino e pesquisa, ou ensino pela pesquisa, compreendendo a escola como espaço tempo de pesquisa. Ao final, o autor conclui que, muitas vezes, a escola, da forma como está organizada, e sofrendo as pressões internas e externas, como por exemplo, a falha na formação de professores e as políticas públicas de ensino negligenciou os interesses dos alunos de serem os condutores de seu aprendizado. O autor entende que é a experiência da pesquisa que proporciona aos estudantes a fazer escolhas, buscar informações, analisá-las, criticá-las, organizar seu pensamento, apropriar-se dos conhecimentos e colocar-se diante da sociedade, modificando-se.

Pesce (2012) e, sua tese analisa a formação do professor-pesquisador em diferentes cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. Os resultados da pesquisa demonstram que os professores formadores têm diferentes concepções de pesquisa. Já os acadêmicos compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas. Professores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente com a possibilidade de desenvolver autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações de aula. Ao concluir sua Tese o autor destaca que a concepção de pesquisa está afetada tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura institucional.

II- A pesquisa: relação teoria e prática

Os estudos nessa categoria evidenciam que a pesquisa é a melhor forma de aproximar a teoria da prática. Contudo, demonstram que na maioria dos casos a pesquisa ainda continua precária na formação de professores.

Oliveira (2003) analisa a opinião de egressos de um curso noturno de Pedagogia acerca do Trabalho de Conclusão de Curso. Os dados sugerem que, na opinião dos participantes, o Trabalho de Conclusão de Curso contribuiu para sua formação acadêmica/prática docente. Entretanto, revelaram uma educação inicial científica precária em relação ao estudo e ao seu aprofundamento, com poucas atividades específicas voltadas à pesquisa. Os resultados sinalizaram ainda que, entre os participantes, não existe um claro reconhecimento do papel e da importância da pesquisa para a atividade docente.

De acordo com Oliveira (2003) o que se busca basicamente com a elaboração de um TCC, no caso específico de formação docente, é torná-lo uma atividade que por meio da apropriação e uso do conhecimento acadêmico/científico, aproxime teoria e prática na formação inicial, sem perder de vista que, o conhecimento científico não traz, diretamente soluções para prática educativa.

Roza (2005) concebe a pesquisa como fio articulador na construção do conhecimento com um papel político-social de extrema relevância. Porém, destaca algumas limitações registradas pelos grupos de entrevistados: a precariedade na formação docente e discente e a inadequação na organização curricular das universidades. Afirmar que a pesquisa envolve a inserção na literatura e na realidade pesquisada, buscando uma articulação entre teoria e prática, constituindo-se como uma unidade indissociável.

Roza (2005) salienta que o diálogo investigativo se constitui como principal abordagem metodológica, ou seja, ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos e significativos conhecimentos. As práticas pedagógicas de ensino com pesquisa estão diretamente ligadas às concepções de pesquisa dos docentes e que as instituições de ensino superior devem implementar espaços onde as experiências em pesquisa possam ser partilhadas com a comunidade acadêmica mais ampla e ter um olhar especial para a organização curricular nos cursos de formação de professores para que a pesquisa possa se constituir em uma prática institucional e não, prática de poucos docentes para uma minoria discente privilegiada.

Silva (2011), em sua Tese, discute como a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor,

particularmente a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade. Concluiu que as implicações dessa concepção de dupla perspectiva da relação teoria e prática nas abordagens de formação centrada na pesquisa representam, por um lado, o risco de um praticismo na educação, ou a prevalência da prática sobre a teoria. Por outro lado, há o risco de uma teoria instrumentalizada, ora orientada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente. Em ambos os casos, existem implicações educacionais que concorrem para a manutenção e o reforço da racionalidade técnica e cientificista da educação.

III - Reflexividade-autonomia

As pesquisas conjugadas nessa categoria apontam que os construtos teóricos possibilitam a reflexão sobre a prática docente e desenvolvem no professor uma formação autônoma.

Rausch (2008), destaca a importância da pesquisa na matriz curricular do curso de Pedagogia, isto porque oportuniza que as acadêmicas tenham o primeiro e as vezes único contato com a pesquisa científica durante sua formação inicial. Entende, também, que, mesmo que os alunos não se envolvam em outras pesquisas científicas no futuro profissional, essa experiência serve para conhecer o que é e como se faz uma pesquisa científica, bem como se autoconhecer e se auto-desenvolver reflexivamente nesse processo. Entretanto, destacamos que incluir o TCC não basta. É preciso que outras atividades correlatas sejam desenvolvidas durante toda a formação inicial de professores. Na formação inicial de professores é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa.

Rausch (2008) revela a importância da teoria relacionada à prática na formação inicial de professores quando busca promover a reflexividade dos educandos e a Pesquisa como uma atividade acadêmica que necessariamente direciona a tal relação. É no movimento continuado, sistemático e crítico que a indissociabilidade entre teoria e dados induz a uma nova reflexão, a uma re-análise constante, o que resulta em nova teoria. Isto leva a crer que sem construtos teóricos relacionados à prática torna-se difícil o desenvolvimento do processo de reflexividade.

Brunetta (2012) entende a pesquisa como processo que possibilita a formação de uma Pedagogia da autonomia, no sentido que Freire (1996) aponta. É durante a produção do TCC que os educandos passam a ser sujeitos do conhecimento, não excluindo a função

do professor. Professores e alunos devem ter consciência que as relações devem ser dialógicas, abertas, indagadoras, não apassivadas e que tais momentos não invalidam os momentos explicativos e narrativos.

IV – Formação política

Nesta pesquisa é analisada, a formação política gestada na pesquisa que desenvolve o senso crítico do professores, a pesquisa toma uma concepção para além da sala de aula, ou seja, centrada nas relações histórico-sociais que envolvem a escola.

Oliveira (2012) busca compreender a formação política do pedagogo no processo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso. O autor considera que a formação política de crianças e adolescente é parte do escopo de ensinamentos de um educador, então a formação política de um educador também é formação competente. Enfatiza a formação política através da prática da pesquisa e do desenvolvimento profissional do professor. Adverte para os riscos das pesquisas limitarem-se apenas aos contextos específicos de sala de aula, focando na relação professor-aluno e demais elementos da prática pedagógica, mostrando certa neutralidade nos aspectos sócio-educativos da prática docente.

4.2 Contribuições dos trabalhos correlatos à minha pesquisa

Nos trabalhos selecionados e analisados ficou evidenciado que o Trabalho de Conclusão de Curso é uma das principais atividades de pesquisa na formação de professor, portanto um elemento fundamental no processo. Cada trabalho, ao abordar o tema, traz concepções de pesquisa a partir de um constructo teórico ligado a concepção de pesquisa ora do autor ora da instituição pesquisada.

Ainda com relação ao presente estudo, fica evidente que a concepção de pesquisa pautada no paradigma do professor-pesquisador é muito comum no campo de pesquisa. A noção do professor-pesquisador entende a pesquisa como aquela que se realiza diretamente no processo de ensino e aprendizagem, na prática de sala de aula, servindo para a resolução de problemas diários que a formação inicial não deu conta.

Numa outra perspectiva, os trabalhos apontam para a importância da pesquisa enquanto elemento indissociável da relação teórico-prático, na qual o professor assume uma perspectiva reflexiva, autônoma e política.

Assim sendo, os estudos elencados contribuem para entendermos o processo formativo gerado pela experiência do fazer científico no TCC. No entanto apresentam espaços importantes para continuarmos a problematizar a pesquisa enquanto elemento de formação de professores-pesquisadores críticos e reflexivos, numa concepção ampliada no que tange aos processos geradores do conhecimento.

De tudo que foi visto e revisto, também das coisas que vivemos no campo da pesquisa nessa imensidão que representa a formação do professor como sujeito inacabado, trago um trecho do poema de Fernando Pessoa, *Passagem das Horas*, já que a vida expressa para mim o sentimento de abundância e vazio...

Trago dentro do meu coração,
Como um cofre que não se pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigia,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para que eu quero.
(Fernando Pessoa/ *Passagem das horas*)

4 METODOLOGIA

Antes apresentar a metodologia utilizada, acredito ser fundamental iniciar por um questionamento colocado por André (2001), ao abordar as questões relativas à busca do rigor na pesquisa em educação, problematiza: fazer ciência ou política de intervenção? Para responder a esta questão a autora recorre a alguns questionamentos: “qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos?” (ANDRÉ, 2001, p.55).

Para responder ao primeiro questionamento, recorro a Freire (2000, p. 109) quando afirma que “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido”. É perceptível que não há neutralidade na ciência, assim como em nenhuma forma de comunicação, Gramsci afirma que todos são filósofos, até mesmo porque na mais simples manifestação da linguagem está contida uma determinada concepção de mundo, legitimando a ideologia dominante, ou no sentido de propor uma contra-ideologia. Assim, percebo o fazer científico também como ato político.

Ao compartilhar da compreensão de Freire e Gramsci, assumindo meu compromisso político, destaco que este estudo passa também a se constituir em um exercício de diálogo crítico, mais ou menos explícito, com os sujeitos da pesquisa e outros sobre a temática da pesquisa na formação de professores.

Esta pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa, ou seja, compreendida como uma atividade humana e social, carregada de, valores, interesses, e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Com relação ao enfoque que foi adotado na pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, utilizando instrumentos que se caracterizam pela sua flexibilidade e capacidade sistemática de garantir informações que, à luz da teoria, possibilitara, interpretar e compreender o fenômeno material em sua essência, relações e ligações.

Para desenvolver a pesquisa realizei observações contínuas, entrevista semiestruturada e princípios de análise documental.

Ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986), apresentam cinco características deste tipo de estudo:

a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados foram predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo foi muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida foram focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo. Também demonstram que nesse tipo de estudo não há preocupação em evidenciar ou comparar hipóteses *a priori*. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.11-13)

Entre os diversos tipos de estudos qualitativos, este trabalho caracteriza-se pelo estudo de caso, conforme definem Lüdke e André (1986):

[...] sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.17)

A definição do estudo de caso nesta pesquisa foi estudar uma realidade singular, um caso único, neste sentido foi o estudo do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia de uma universidade multicampi no interior gaúcho.

Em relação à problematização da pesquisa, Lüdke e André (1986, p.21) apontam que estas podem se originar a partir de questões advindas do exame da literatura, de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno.

Assim, após introduzi-las apresento, no próximo item, o problema e as questões de pesquisa.

4.1 Problema e as questões de pesquisa

A partir desta trajetória, e das inquietações que vem me movendo no intuito de investigar a formação do pedagogo-professor, esta pesquisa teve como **problema de pesquisa**: *Como a experiência de pesquisa vivida no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia contribui para a formação, quais os sentidos atribuídos dessa experiência pelos acadêmicos?*

Este problema de pesquisa sucitou algumas questões de pesquisa que pretendo responder ao longo deste trabalho:

- Como vem se constituindo a produção científica dos alunos do curso de Pedagogia no TCC e as contribuições para sua formação?

- Como os alunos de Pedagogia definem as contribuições dessa experiência de pesquisa para sua formação e quais saberes atribuem?
- Como os alunos percebem as contribuições da universidade para o desenvolvimento da pesquisa no TCC?

4.2 Cenário e sujeitos da pesquisa

A Universidade Estudada foi criada no dia 10 de julho de 2001, a partir da aprovação da Lei 11.646. Com relação a sua estrutura, ficou definido que esta se organizaria de forma descentralizada contemplando as diversas regiões do Estado; com dever de conjugar ensino-pesquisa-extensão; ensino gratuito; reserva de 50% das vagas para alunos hipossuficientes e 10% para alunos portadores de deficiências.

Em julho de 2002, foi iniciado o curso de Pedagogia com uma infraestrutura mínima: uma sala de aula, uma sala de informática, uma biblioteca e uma sala para a administração.

A inauguração da unidade deste campus contou com vestibular para duas turmas com 80 vagas para o curso de Pedagogia Séries iniciais e EJA: crianças jovens e adultos, distribuídas igualmente em duas turmas, nos turnos da tarde e da noite. No ano de 2006 se formaram nessa unidade 74 alunos(as) de Pedagogia Séries Iniciais e EJA: Crianças, Jovens e Adultos.

Após um período de dois anos sem a realização de vestibular, a Universidade abre novamente o concurso para o curso de Pedagogia, contou com 40 vagas para o turno da noite. Neste período passou a contar com prédio próprio cedido pela Prefeitura Municipal, o prédio possuía a seguinte estrutura: 2 salas de aulas, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 sala de recepção e administração, 1 cozinha, 1 sala para o coordenador da Unidade e 1 sala de convivência para os alunos.

Atualmente a unidade conta com:

- 2 turmas de Biologia Marinha;
- 3 turmas de Pedagogia;
- 1 turma de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

4.2.2 Sujeitos da pesquisa

Para dar conta do presente trabalho, a pesquisa foi realizada com uma turma de Pedagogia, que se encontrava no 7º Semestre e iniciara o processo de construção do

TCC. A turma conta com 14 alunos(as) sendo, 13 mulheres e 1 homen. Dos quais, 6 (seis) concordaram em seder a entrevista para a presente pesquisa.

No momento da entrevista, alguns já atuavam como professores, principalmente na Educação Infantil como estagiários contratados por instituições privadas, e viam na realização do curso de Pedagogia uma possibilidade de se constituírem como professores.

4.3 Instrumentos de coleta e análise de dados

Inicialmente, recolhi informações sobre a realidade no aporte bibliográfico que trata do tema e do local pesquisado; após, realizei o trabalho de campo, o qual foi desenvolvido em três etapas da coleta de dados: observações contínuas; entrevista semiestruturadas e princípios de análise documental,

4.3.1 Observação contínua

Utilizei neste trabalho o conceito de observação produzido por Fernandes (1999, p. 69), o qual consiste em *observação contínua*, sem critérios pré-definidos de formatação e demarcação do observado. Assim, as observações também foram *assistemáticas* no local, isto é, sem demarcação de um período definido, mas ocorrendo durante todo o processo de produção da pesquisa, sempre que pairava algum questionamento.

As observações, possibilitaram compreender como se constituia a pesquisa no TCC dos alunos de Pedagogia, a partir de mapeamento das produções, bem como ter acesso ao currículo do curso e ao Projeto Pedagógico do Curso. Minha presença no local pesquisado permitiu selecionar os informantes para a realização das entrevistas a partir de aproximação com o próprio grupo de possíveis informantes como um todo.

4.3.2 Construindo o córpus: a entrevista semi-estruturada

Para construir o corpus desta pesquisa elegi como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de coleta de dados no enfoque qualitativo, juntamente com a entrevista livre e aberta (TRIVINÕS,1992). Utilizei entrevista semi-estruturada nesta pesquisa, pois além de valorizar a minha presença enquanto pesquisador, possibilita aos alunos do curso de

Pedagogia, enquanto informantes, a liberdade e a espontaneidade nas respostas, enriquecendo os dados, além do surgimento de novas perguntas e respostas.

Triviños (1992, p.147), define a entrevista semi-estruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco da principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas foram marcadas previamente com os entrevistados, em local fechado para que não ocorressem interrupções e que permitissem aos informantes total liberdade de expressão. Ainda para a realizar a entrevista segui um guia, previamente elaborado. As entrevistas foram gravadas em equipamento de áudio e posteriormente transcritas.

4.3.3 Análise documental

Esta pesquisa utilizou princípios da análise documental, uma vez que realizei tanto análise dos documentos legais da instituição, como também dos TCC's do curso de Pedagogia produzidos na Universidade estudada. Para Fonseca (2002) a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, muitas vezes não sendo fácil distingui-las, nas suas palavras:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Como ainda sou iniciante no campo da pesquisa destaco a utilização de princípios da análise documento, visto ainda manter uma compreensão incipiente no que tange a metodologia em questão.

4.3.4 Análise Textual Discursiva (ATD)

Os dados foram analisados utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual é caracterizada (MORAES, 2003; MORAES & GALIAZZI, 2006) como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso”.

Moraes e Galizzi (2006) afirmam que o termo *Análise Textual Discursiva* assume um sentido específico, conforme expresso em síntese a seguir.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 118)

Desta forma, balizado metodologicamente na ATD, após a realização das entrevistas, a análise foi organizada, em três momentos distintos: unitarização, reescrita e categorização estabelecendo relações com as afirmações contidas.

Após a realização das entrevistas e das transcrições, cada texto do *corpus*, concedida pelos sujeitos recebeu um código, definido por S1, S2, S3, S4, S5 e S6. Posteriormente, foi atribuído a cada código um nome fictício para utilização durante o texto para preservar a identidade dos informantes e facilitar a leitura. Como demonstro no quadro abaixo:

Tabela 4 - Codificação e identificação dos sujeitos

Sujeitos	Código	Nome fictício
Sujeito 1	S1.	SERGIO
Sujeito 2	S2.	MARIA
Sujeito 3	S3.	LUCIA
Sujeito 4	S4.	ANTONIA
Sujeito 5	S5.	ELOISA
Sujeito 6	S6.	LUANA

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

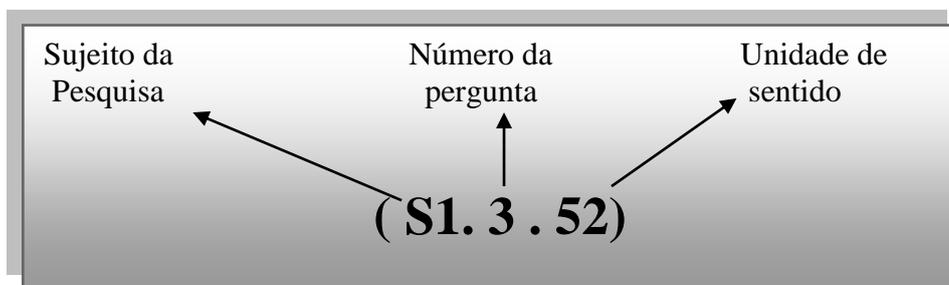
Logo em seguida iniciei o processo de análise pela *unitarização* (processo de desconstrução e reconstrução do texto), o qual implicou no exame do material em seus detalhes (leitura e interpretação do texto) fragmentando com a finalidade de atingir sua unidade de sentido, para “atingir um profundo envolvimento com os materiais

submetidos à análise, condição para a emergência de novas compreensões” (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 20).

A fragmentação do texto foi realizada a partir das leituras, identificando unidades de sentido. Cada unidade corresponde a um significado atribuído ao fenômeno. Com o processo de fragmentação, é necessário reescrever as unidades para não perder os sentidos construídos e mantendo a contextualização. Posterior a essa etapa, foi atribuído a cada unidade um título que mantendo a ideia central da unidade, facilitando a categorização.

Para a identificação das unidades de sentido utilizei o seguinte esquema de codificação demonstrado na figura a baixo, para facilitar e organizar as unidades extraídas.

Figura 1 - Sistema de codificação da unidades de sentido



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Após a fragmentação do texto em unidades de sentido (unitarização), passei a estabelecer relações entre as unidades, ou processo de *categorização* é o momento este de constituir relação entre as unidades de sentido, em que foram reunidos os elementos de maneira complexa em categorias. Moraes e Galiazzi (2011) indicam que esse é momento de comparação entre as unidades de sentido do processo inicial da ATD.

Para tanto, elaborei uma tabela contendo o código que identificasse o sujeito, a pergunta e a unidade; a unidade de sentido extraída do corpus; a reescrita com análise e contextualizando a ideia central; a categoria inicial, e; a categoria final.

Tabela 5 - Tabela de organização da ATD

CÓD	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	INICIAL	FINAL
S1.1.1	Estou pesquisando sobre o tema da informática na educação	SERGIO revela que está pesquisando sobre a informática na educação	Ecolha do tema	TCC
S1.1.2	na perspectiva da programação por crianças do ensino fundamental	A pesquisa de SERGIO busca compreender a informática na perspectiva da programação por crianças do ensino fundamental. Pode-se perceber que Sergio busca a compreensão dessa categoria, no sentido de fundamentar sua futura prática como professor	Escolha do tema – articulação com a prática	TCC

S1.2.3	A ligação com a informática se dá muito antes de ter entrado na graduação.	A ligação com o objeto, informática, se dá antes de SERGIO ter iniciado o curso de Pedagogia, ou seja, um vínculo com sua prática social. A partir desse conhecimento e das experiências anteriores ao curso de Pedagogia é que o entrevistado vai entrelaçando seus saberes docentes. É possível perceber que o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, p.64)	Escolha do tema – articulação com a prática	TCC
--------	--	--	---	-----

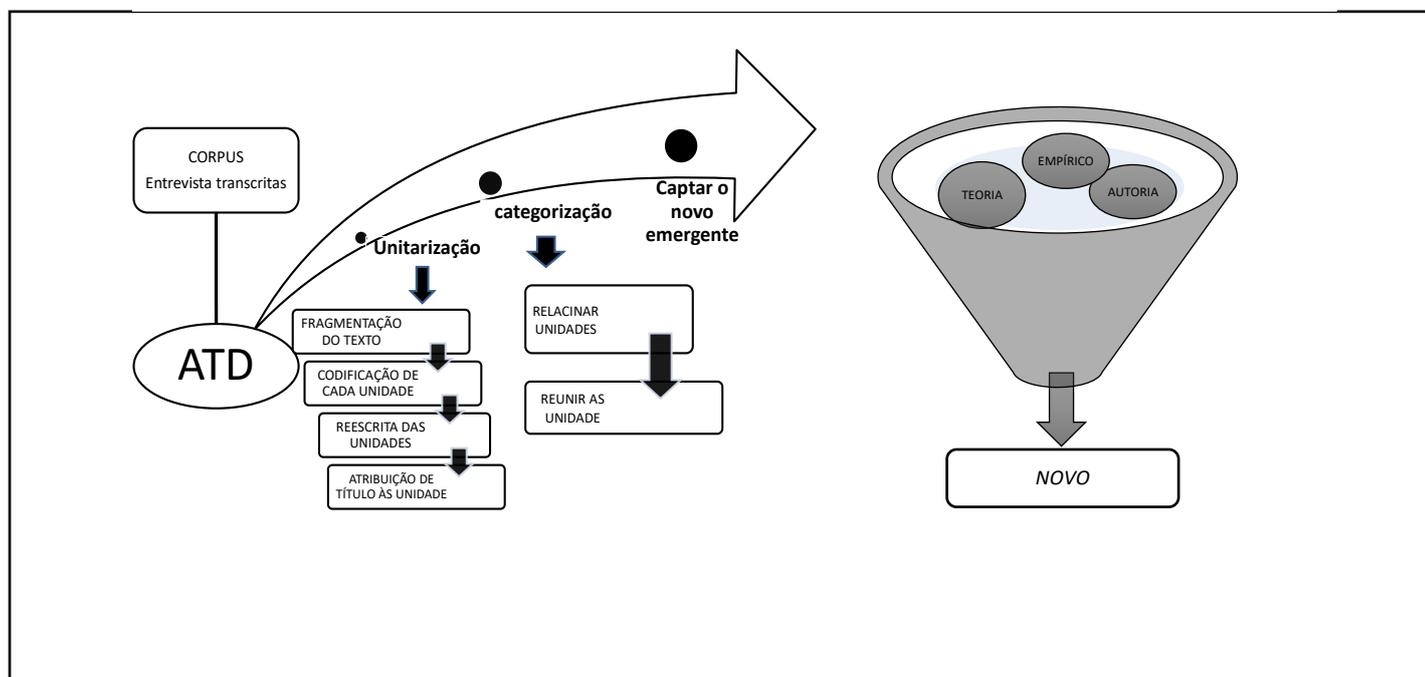
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Assim, a ATD constitui-se nesta pesquisa como um processo auto-organizado das unidades de sentido e de significado auxiliando neste processo interpretativo, possibilitando compreender, construir e reconstruir o metatexto, na busca pela profundidade do fenômeno

Na última das três fases da ATD indicadas por Moraes e Galiazzi (2011, p. 43) a qual “é preciso estar atento para *captar o emergente* e registrar as impressões que o carrega”. “A estrutura textual é constituída em subcategorias da análise, a qual resulta na produção de um metatexto contendo “interpretação e teorização” (MORAES, 2003).

O método da ATD permitiu analisar os dados coletados através das entrevistas conforme a figura que segue:

Figura 2 Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Esta pesquisa toma como balizantes as seguintes questões: Como vem se constituindo produção científica dos alunos do curso de Pedagogia no TCC e as contribuições para sua formação? Como os alunos de Pedagogia definem as contribuições dessa experiência de pesquisa para sua formação e quais saberes atribuem? Como os alunos percebem as contribuições da universidade para o desenvolvimento da pesquisa no TCC? Para tanto, me balizei em perguntas orientadoras que possibilitaram responder as questões de pesquisa, da qual emergiram as categorias e sub-categorias conforme segue:

Tabela 6 - Questões orientadoras

Perguntas orientadoras	Questões de pesquisa	Categoria	Sub-categorias
Sobre qual tema você está pesquisando?	como vem se constituindo a produção científica dos alunos na pesquisa do TCC? Como definem essa escolha e por quê?	A construção do TCC no curso de Pedagogia	Escolha do objeto
Como e por que você decidiu pesquisar sobre este tema?			A importância do Objeto para si
Qual a importância para você e para a educação de sua pesquisa?			A busca pela própria prática
Como o curso de Pedagogia, ou o currículo do curso contribuíram para a pesquisa do TCC?	Como os alunos percebem as contribuições da universidade para o desenvolvimento da pesquisa no TCC?	A pesquisa no currículo do curso de Pedagogia	Dificuldades enfrentadas pelos alunos
Quais os pontos negativos?			Adequação no currículo
Quais os pontos positivos?			Currículo Intensivo
A partir da experiência no TCC qual o significado da pesquisa para você?	Como os alunos percebem as contribuições da universidade para o desenvolvimento da pesquisa no TCC?	Sentidos atribuídos a pesquisa	Formação continuada
De que maneiras a pesquisa contribui para a formação do professor?			Professor-pesquisador

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Por intermédio da metodologia da Análise Textual Discursiva desenvolvi o presente *metatexto* o qual manteve um diálogo profícuo com alguns teóricos que tratam sobre o tema e com a realidade estudada.

Nos próximos capítulos apresento as análises que emergiram do estudo, a qual é composta das seguintes categorias e subcategorias:

Categoria 1 - *Construção do TCC: articulação teoria e prática*, a qual contém as seguintes subcategorias: A produção científica nos TCC's do curso de pedagogia; O encontro sujeito e objeto na pesquisa do TCC; Olhos abertos para realidade articulando a unidade teoria e prática.

Categoria 2 – *A pesquisa na formação do professor-pedagogo*, composta pelas seguintes subcategorias: A pesquisa no Projeto Político do Curso de Pedagogia e no Currículo; Desafios da pesquisa na formação do professor-pedagogo.

Categoria 3 - *Sentidos atribuídos a partir da experiência da pesquisa no TCC*, para a exposição das ideias não foi dividida em sub-categorias.

5 CONTRUÇÃO DO TCC: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A categoria 1, denominada “*Construção do TCC: articulação teoria e prática*”, tem como balizantes as seguintes questões: Como vem se constituindo produção científica no TCC dos alunos do curso de Pedagogia? Como definem os objetos a serem pesquisados e qual a importância da pesquisa no TCC para sua formação?

Primeiramente, procurei mapear e identificar as temáticas escolhidas pelos estudantes de pedagogia, no sentido de compreender quais os interesses e anseios desse grupo; quais procedimentos utilizaram para a coleta de dados; que tipos de estudo foram realizados. Em segundo, trago algumas representações dos sujeitos a respeito de como escolheram suas pesquisa e quais foram as suas motivações seguido das análises. Desta forma, organizei esta categoria em três sub-categorias que seguem.

5.1 A produção científica nos TCC's do curso de Pedagogia

Foram analisados 14 (quatorze) Trabalhos, da seguinte forma: leitura dos resumos; identificação das temáticas; técnicas metodológicas; grupos pesquisados e; as referências mais utilizadas para a realização das pesquisas. O presente estudo se constitui num esforço em mapear o conhecimento e de que maneira é produzido pelos acadêmicos de Pedagogia.

Tabela 7- Mapeamento dos TCCs do curso de Pedagogia

TÍTULOS	FOCO DO ESTUDO Sub-área	METODOLOGIA	SUJEITOS
E por que não o berçário? Percepções de professoras acerca da (não) docência com bebês	Educação Infantil Sub-área: Prática pedagógica	Estudo de caso	Entrevistas semi estruturada com professoras de instituições de educação infantil
A proposta pedagógica de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva: Um olhar investigativo em uma escola pública do Litoral Norte-RS	Aspectos políticos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sub área: Prática pedagógica	Exploratório e Descritivo	Análise documental da proposta pedagógica
Livro didático: considerações para a escolha de um livro didático para o ensino de surdos	Educação com surdos Sub área: Prática pedagógica	Análise documental	Análise documental em livros didáticos
E quando a gente vê, pumm! Já está no primeiro ano! Os significados compartilhados pelas crianças em sua	Percepção da crianças do Ensino	Estudo Etnografia	Observação livre e registros em diário de campo

transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Fundamental		
	Sub-área: sociologia da infância		
A compreensão da lógica de programação por crianças em processo de alfabetização: um estudo de caso na Escola Zeferino Lopes de Castro em Viamão-RS.	Informática no Ensino Fundamental	Estudo de caso	Entrevista aberta com alunos dos anos iniciais
	Sub-área: Prática pedagógica		
O plano Viver Sem Limite como estratégia da governabilidade democrática: a constituição do sujeito com deficiência como cidadão	Políticas de inclusão	Análise do Discurso	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
	Sub-área: Políticas da Educação		
Libras e a Educação Infantil	Educação Infantil	Estudo bibliográfico	Construto teórico sobre a educação de surdos
	Sub-área: Inclusão		
A arte como conhecimento, processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso no município de Imbé-RS	Educação infantil	Estudo de caso	Entrevistas semi-estruturada professoras da rede municipal de Educação
	Sub-área: Prática pedagógica		
Formação de pedagogos e a atuação em espaços não escolares: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da UERGS, Litoral Norte-RS	Formação de professores	Estudo de caso	Entrevistas semi-estruturada com docentes da universidade
	Sub-área: campo de atuação		
Análise configuracional da política de Educação Integral no município de Osório-RS	Ensino Fundamental	Estudo Etnográfico	Registros em diários de campo
	Sub-área: Prática pedagógica		
Pedagogia Relacional e práticas pedagógicas: Um estudo sobre o que pensam os professores da educação Infantil.	Educação Infantil	Pesquisa participante	Registros e entrevistas com professores da educação Infantil
	Sub-área: Prática pedagógica		
Relativizando as violências: um estudo etnográfico sobre configurações sociais relacionadas a noção de violência entre alunos em uma escola no município de Osório-RS no período do turno integral.	Relações sociais dos alunos dos anos iniciais da Edu. Inf.	Estudo Etnográfico	Registros em diários de campo
	Sub-área: sociologia da infância		
A política da implantação do regime de progressão continuada no sistema de ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Políticas Públicas do Ensino Fundamental	Estudo de caso	Questionário com professores do Ensino Fundamental
	Sub-área: avaliação		
O espaço externo como ambiente de aprendizagem no berçário: ação autônoma dos bebês, contato com a natureza e encontros intergeracionais no pátio.	Educação Infantil	Estudo de caso	Registros em diário de campo e entrevistas semi-estruturada com professoras
	Sub-área: Prática pedagógica		

Fonte : Elaborado pelo autor (2017)

Ao analisar a produção científica dos alunos do curso de Pedagogia verifiquei que dos 14 (quatorze) TCC's, 6 (seis) buscavam compreender o espaço da Educação Infantil; 4 (quatro) os primeiros anos do Ensino Fundamental; 3 (três) o Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, e; 1 (um) formação de professores. Os estudos são hegemonicamente qualitativos, entre diferentes tipos de estudos qualitativos, as

produções dos alunos de Pedagogia caracterizam-se da seguinte forma: 6 (seis) estudos de caso; 3 (três) Estudos Etnográficos; 1 (um) pesquisa participante; 1 (um) estudo bibliográfico; 1 (um) Descritivo Exploratório; 1 (um) Análise do Discurso, e; 1 (um) análise documental.

Como instrumentos de coleta de dados os alunos do curso de Pedagogia utilizaram a entrevistas semi-estruturada com professoras de instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; análise documental de Projetos Político Pedagógicos; análise de livros didáticos; observações livres e registros em diário de campo; entrevista aberta com alunos dos anos iniciais; analisaram as Políticas Públicas da educação; construíram teóricos sobre a educação; questionário com professores.

A partir desse mapeamento, busquei dividir os estudos realizados pelo campo de interesse dos alunos e após conjuga-los em sub-áreas de interesse. O que buscam e o que revelam os TCC's do curso de Pedagogia?

- Educação Infantil

Grande parte dos estudos que abordam o espaço da Educação Infantil problematizam à prática dos professores. As produções realizadas enfatizam hipóteses sobre a concepção de professor e sua difícil função de ensinar.

Raymund (2016) tem como tema em seu estudo a docência em berçários da Educação Infantil. A autora, em suas análises, aponta a falta de experiência na prática pedagógica das professoras de berçário, bem como problemas oriundos da formação inicial dos professores, destaca a “falta de clareza das professoras sobre a ação docente com bebês”, destaca também a necessidade de compreender os bebês como sujeitos de aprendizagem. A autora conclui que existe uma grande urgência em mudar a concepção dos professores sobre o ensinar nos espaços de Educação Infantil através da formação inicial e continuada dos professores que trabalham com bebês para tornar as vivências mais significativas.

Simch (2016) ao tratar sobre a Educação Infantil, debate sobre a importância da inclusão da Língua Brasileira de Sinais nesta fase de aprendizagem, no sentido de incluir o sujeito surdo à sociedade. A autora destaca que o ensino da Libras na Educação Infantil é uma ótima oportunidade “de ensinar a língua como um todo” e um “estímulo a uma comunidade bilíngue”. Já Silva (2016) busca compreender como as artes são trabalhadas na educação Infantil e como esta pode constituir-se enquanto forma de ampliação de conhecimentos e da aprendizagem. Almeida (2016) enfatiza as estratégias pedagógicas a

partir do conceito da Pedagogia Relacional. Em seu estudo a autora afirma que os professores da educação Infantil mantêm uma visão de aprendizagem e uma concepção de prática pedagógica tradicional, desconhecendo a Pedagogia Relacional. A autora enfatiza que seu trabalho pode contribuir para reflexão e a ampliação dos conhecimentos que proporcionem a ampliação de ferramentas colaborativas. Oliveira (2016) problematiza o uso do espaço externo com bebês no berçário, a autora compreende que o pátio é utilizado como espaço de aprendizagem, enfatiza que é importante que os bebês frequentem mais vezes o espaço externo vivificando as inter-relações, possibilitando a descoberta do inesperado e a riqueza de experiência mais amplas que as paredes do berçário.

Dentre os estudos realizados na Educação Infantil, somente o de Kremer (2016) não enfatiza a prática dos professores, a pesquisa busca compreender os significados construídos e compartilhados pelas crianças da Educação Infantil na transição para o Ensino Fundamental. A autora, em suas análises, identifica que as crianças significam o seu cotidiano na escola a partir das propostas pedagógicas a elas por meio da maneira própria como vivem e interpretam suas experiências. Sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são particulares e envolvem tensões, anseios, receio e expectativa quanto a viver a novidade. No que se refere a estar no Ensino Fundamental, significa fazer parte de um novo sistema simbólico, o que é esperado e desejado, mas por outro lado, significa a diminuição dos tempos destinados ao brincar livremente e aos métodos de ensino relacionados a aquisição da língua escrita. A intenção da autora é que este estudo sirva com balizante para compreendermos as especificidades da infância.

- Anos iniciais do Ensino Fundamental

Pires (2016) realiza seu estudo sobre as relações sociais de uma turma de Educação Física do turno integral. A autora constata que as relações sociais dos alunos, nas práticas de Educação Física permeavam-se por práticas de violência. A pesquisa demonstra que havia uma fragmentação do grupo entre faixa etária, sexo e afinidade. Os grupos controlam a turma utilizando, muitas vezes, de práticas de violência.

Silveira (2016), em seu TCC estuda sobre a progressão continuada no sistema de ciclos, analisa as principais problemáticas e dificuldades enfrentadas pelos professores a partir da implementação do sistema. Percebe que há entre os professores uma concepção arraigada no que tange a cultura da reprovação, e ainda aponta para algumas questões a

serem revistas, tais como uma estrutura adequada, materiais de apoio, formação continuada para os professores que auxiliem os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Silva (2016) busca analisar a configuração do processo de continuidade e descontinuidade das políticas de Educação Integral no município de Osório-RS. A estudante aponta em seu trabalho que o Projeto de Educação Integral no município de Osório em sua constituição apresenta uma primeira configuração onde fazem parte da teia de interdependências institucionais (instituição, comunidade, mantenedora). A segunda configuração ocorre após a adesão do Programa Mais Educação. Essas configurações resultam em continuidades e descontinuidades da proposta do município, resultando inicialmente num grande crescimento da proposta, e descontinuidade após a adesão do Programa Mais educação a partir do sucateamento da proposta.

Soriano (2016) busca compreender se os alunos entendem a lógica de programação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho conclui que todas as crianças têm capacidade de compreender a lógica de programação nos seus diferentes níveis (iniciante, intermediário e avançado), e também que as crianças em níveis mais avançados de alfabetização têm maior probabilidade em atingir compreensões mais avançadas sobre a lógica de programação.

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Inclusiva

O estudo de Silva Soriano (2012) tem como tema de pesquisa as políticas e práticas pedagógicas de educação Especial/Inclusiva, com foco nos aspectos políticos e práticos de educação especial. Os dados analisados apontam vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva. A pesquisa elucidou as estratégias que viabilizaram a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, enfatizando as políticas públicas de inclusão escolar. Bonatti (2016) a autora analisa os livros didáticos utilizados para educação de surdos nos anos iniciais. Percebe em sua análise que os livros didáticos para o ensino de surdos exibem características específicas, que necessitam de um olhar diferenciado que considere a Libras como primeira língua de instrução do aluno de surdo. A autora conclui que os livros didáticos não contemplam as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Silva (2016) se propõe a analisar as Políticas de Inclusão do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano de Viver Sem Limites – Eixo Educação do Governo Federal, utilizando a Educação como locus privilegiado. O Plano Viver Sem Limites, segundo a autora constitui-se como estratégia de controle das massas operando por meio de uma governabilidade democrática que se efetiva pela cidadania, através de

recorrências discursivas apontam para uma constituição de si no sentido de uma condução de condutas.

- Formação de Professores

Dias (2016) trata sobre o currículo do curso de Pedagogia, enfocando a formação de professores para a atuação nos espaços não escolares. O estudo evidencia a perspectiva de transformação nas bases curriculares, e na concepção entendimento de profissionais pedagogos. Apresenta a perspectiva de transdisciplinaridade na formação e na prática pedagógica.

Foi possível perceber que ao final do curso os egressos do curso de Pedagogia, estão aptos a realizar pesquisas que proporcionam conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, conforme estabelece o artigo 5º, inciso XIV, das DCNs (BRASIL, 2006).

No que se refere aos estudos aqui analisados, foi possível perceber que há entre os estudantes de pedagogia uma super valorização da prática do professor. Na sua maioria, os trabalhos científicos no TCC fazem críticas tanto no que diz respeito à prática do professor, como das estratégias adotadas por estes. Outro ponto significativo diz respeito à questão metodológica, as pesquisas realizadas pelos grupo toma como base metodológica a pesquisa qualitativa, assim a utilização de dados não mensuráveis é hegemônica na realização das pesquisas.

Para Trivínõs (1992) as pesquisas no campo educacional foram marcadas, inicialmente, pelos aspectos quantitativos (número de analfabetos, número de repetentes, avaliações em larga escala, etc), talvez por influência dos estudos experimentais, ou pela necessidade das disciplinas da área das humanas se firmarem como ciência. A educação caracteriza-se por sua realidade qualitativa, porém muitos estudos sempre tentavam demonstrar essa realidade através de dados mensuráveis. Isto porque, na pesquisa quantitativa os instrumentos são fechados e estruturados e submetidos a um rígido processo estatístico – as informações (dados) são tidas como prontas e acabadas, cabendo ao pesquisador com o uso da estatística, submetê-los à análise formal (quantificação).

Na década de 70, surgiu um interesse crescente pelos aspectos qualitativos da educação na América Latina, o avanço dessas ideias possibilitou o confronto de diferentes perspectivas de compreensão do real. Esta tendência, qualitativa, abriu mão

dos procedimentos da ciência positivista a qual adotava critérios metódicos das ciências naturais (TRIVIÑOS, 1992, p.116). Parece haver certa resistência na realização da pesquisa quantitativa no campo da Educação.

Outra questão importante de ser esclarecida diz respeito a utilização de diferentes tipos de instrumentos (quanti/quali) que complementem a pesquisa e a compreensão da realidade estudada. Ou seja, não há oposição entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, pois as informações quantitativas podem servir de apoio para uma descrição mais completa do fenômeno social em suas relações e ligações.

Para Triviños (1992, p.118) existe uma relação necessária entre as mudanças quantitativas e qualitativas, ou seja, “as coisas podem passar do quantitativo ao qualitativo e vice-versa”.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, o estudo de caso é o mais realizado pelos alunos do curso de pedagogia. Este estudo permite ao pesquisador inserir-se no campo para observar um determinado fenômeno, o foco do exame pode ser uma escola, um grupo social, uma associação, no entanto o que interessa ao pesquisador não é a instituição em si, mas sim uma parte dela, ou seja, as práticas e as relações que são desenvolvidas em seu interior. Nesse aspecto, ao realizar as pesquisas nos espaços formais de educação os acadêmicos realizam o movimento de tentar desvelar as práticas e as relações que permeiam esses lugares e formulam, além de críticas, propostas e estratégias para a sua intervenção a partir da sua concepção de mundo, de educação, articulados a teoria.

No próximo item, deste capítulo procuramos demonstrar através dos relatos e das análises como e porque os acadêmicos realizam suas pesquisas.

5.2 O encontro sujeito e objeto na pesquisa do TCC

Neste item apresento alguns trechos de entrevistas, seguido de análises sobre os mesmos, considerando a literatura que versa sobre o tema a partir da qual realizo algumas reflexões, buscando identificar o surgimento da pesquisa, as escolhas e como essas pesquisas vão se constituindo.

O curso de Pedagogia prevê diferentes momentos destinados à pesquisa, no entanto a escolha do problema de pesquisa vai se constituindo em uma tarefa árdua para os estudantes, especialmente porque essas pessoas envolvidas têm pouca experiência,

invadem campos nos quais tem escassez de informações, ou sua concepção de mundo e seu aporte teórico ainda não encontram-se delineados, mantendo concepções a respeito da educação pautados na experiência de quando eram estudantes.

A difícil tarefa de escolher o problema de pesquisa é sempre lembrada nas entrevistas, em que os alunos relatam não saber o que pesquisar, como demonstram os relatos que seguem:

[...] eu me encontrava bem perdida no final do curso, todo mundo já tinha algum tema de pesquisa e eu me encontrava ali perdida, voando, dentro daquele meio, não tinha pensado em tema de pesquisa. (LUANA)

Então quando chegou na última cadeira de pesquisa eu troquei de projeto e tive que reescrever ele todo, desde o início, aí eu tive que estudar em dobro. (MARIA)

Porque tem muitos alunos que vão se decidir lá pelo último semestre. (SERGIO)

É possível constatar a partir desses relatos que as dificuldades relacionadas a escolha e a formulação do problema reside na pouca experiência dos estudantes no campo da Educação, muitos ainda recorrem ao período em que eram estudantes, assim buscam pesquisar temas já cimentados, tais como a importância do lúdico e do brincar para a educação infantil, muito comum nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia.

No início, geralmente a gente vai pesquisar alguma coisa que a gente acha fácil, então entrei naquela: vou estudar o brincar, vou estudar o lúdico. E fiz o meu primeiro trabalho de pesquisa nessa área. (ELOISA)

Estes trabalhos, mesmo já iniciados, são abandonados nos últimos semestres, como afirmam os relatos:

Chegou no meio do trabalho, e o professor (X) me orientando. Aí eu falei: eu não aguento mais isso. Não é o que eu quero. (ELOISA) (grifos meu)

Então quando chegou na última cadeira de pesquisa eu troquei de projeto e tive que reescrever ele todo, desde o início, aí eu tive que estudar em dobro. (LUANA)

Os alunos demonstram que as propostas de pesquisa iniciais são abandonadas do meio do curso em diante. As pesquisas no curso de Pedagogia vão se constituindo a partir da busca pelos alunos em compreender a atividade e a formação do professor, uma vez que é possível perceber que as pesquisas situam-se nos espaços formais e não formais, na

prática e no processo de formação dos professores visando a reconfiguração de saberes com vistas a ensinar-aprender. Vejamos o que os alunos de Pedagogia pesquisam:

Estou pesquisando sobre o tema da informática na educação. (SERGIO)

Eu pesquisei o tema da pedagogia relacional, na perspectiva das estratégias pedagógicas. O que os professores pensam das estratégias pedagógicas a partir do conceito da Pedagogia Relacional.(MARIA)

Pesquisei sobre o tema violência na escola trabalhei com a perspectiva de violência das pessoas , uma perspectiva cultural. (LUCIA)

Pesquisei sobre educação integral, analisei sobre educação integral no município de Osório. (ANTONIA)

Estou pesquisando sobre o espaço externo na educação infantil. (ELOISA)

Pesquisa sobre a formação de professores na perspectiva da filosofia da diferença. A partir da perspectiva da Filosofia da Diferença (LUANA)

O interesse pelo objeto de pesquisa apresenta-se aos alunos curso de Pedagogia a partir de diferentes fontes. Para o acadêmico Sergio a ligação com o objeto, tecnologias, se dá antes de ter iniciado o curso de Pedagogia, ou seja, um vínculo com sua prática social. A partir desse conhecimento e das experiências anteriores ao curso é que o entrevistado vai entrelaçando seus saberes docentes. Sergio também relata que o contato com uma professora do curso de Pedagogia, pesquisadora das tecnologias educacionais, proporcionou o desejo de pesquisar sobre o tema. Somam-se conhecimentos da experiência anterior à formação inicial dos professores, passam a delinear o desejo de pesquisar.

Conforme relata o entrevistado:

A ligação com a informática se dá muito antes de ter entrado na graduação. E pelo fato de ter conhecido uma professora que trabalha na área de tecnologias da educação, de informática da educação, me despertou o interesse por pesquisar temas que envolvessem o uso da informática e tecnologias na educação. E mais, se delimitou porque eu trabalho como estagiário no projeto escolas rurais conectadas, e ali eu vi a oportunidade de pesquisar sobre o uso dos computadores, dificilmente eu encontraria os recursos em uma outra escola. (SERGIO)

A partir desta citação, foi possível perceber como Sergio vai construindo seu saber profissional, como professor, a partir de suas fontes, que para Tardif (2002, p.61) os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais pode-se supor que sejam também de natureza diferente. Estes

saberes estão relacionados na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF,2002, p.64).

Para os alunos que trabalham como professores ou na realização do estágio, a escola é um terreno fértil de onde brotam os objetos de pesquisa. Conforme relatam os entrevistados:

E mais, se delimitou porque eu trabalho como estagiário no projeto escolas rurais conectadas, e ali eu vi a oportunidade de pesquisar sobre o uso dos computadores, dificilmente eu encontraria os recursos em uma outra escola. (SERGIO)

eu fiz a pesquisa na escola que eu trabalhava e eu já vinha observando a turma a algum tempo, e eu via as relações deles e aquilo vinha me intrigando. Em conversa com meu orientador, já que era uma coisa que me intrigava e eu já vinha observando a um tempo, seria interessante fazer a pesquisa dentro daquele grupo, naquela escola. (LUCIA)

O objeto de pesquisa de Lucia decorre das observações que ela vem realizando na sua turma. São questões que emergem do seu trabalho como professora no sentido de melhorar sua prática. Por isso é importante notar que a formação profissional do professor ocorre também com a experiência do trabalho, na resolução de problemas relacionadas prática ou que emergem dela. Já Eloisa e Maria revelam que seus objetos de pesquisa surgiram durante o estágio supervisionado, no sexto semestre, na realização das observações. Eloisa e Maria ao realizarem suas observações problematizam as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras das instituições em que realizam a atividade acadêmica.

E eu visualizava que os professores eram bastante diretivos com seus alunos, decidindo o que eles aprenderiam. Isso, um pouco me incomoda. E aí eu decidi pesquisar o que eles conhecem da Pedagogia Relacional. (MARIA)

Na verdade esse tema já me intrigou desde o estágio na educação infantil, no sexto semestre. Então desde lá eu percebi que o pátio na educação infantil não é muito utilizado, sobre tudo com os bebês, foi em uma turma de berçário a minha pesquisa. (ELOISA)

Com base nesses relatos foi possível notar que o espaço da instituição escola não se constitui apenas no espaço restrito de transmissão de conhecimento, mas no espaço de produção e circulação de saberes associado ao trabalho do professor. Tardif (2002) ao analisar os saberes docentes, aponta que a formação da identidade profissional docente esta associado muitas vezes ao imaginário social, como também ao nosso próprio imaginário do “ser professor”, construídas a partir das recordações dos professores que

tivemos ou de nossas experiências educativas que incorporam o nosso modo de ser e dever ser professor.

Para outros alunos de Pedagogia o objeto do TCC surge através das pesquisas que são realizadas pelos professores, em grupos de pesquisa ou em projetos de extensão.

Pesquisa sobre a formação de professores na perspectiva da filosofia da diferença. A partir da perspectiva pós-estruturalista Fui incentivado pela minha professora orientadora a fazer pesquisa nesse sentido. (LUANA)

Os cursos de formação de professores prepara profissionais para o exercício do magistério, proporcionam aos alunos estudos teóricos e o contato com campo de atuação no sentido de vivenciar situações concretas, que só podem ser apreendidas e vivencias na experiência viva do trabalho. Essas incursões no campo de atuação dos professores, nos períodos de estágios, permite aos alunos do curso observar a realidade, de onde decorrem muitas críticas e também suas hipóteses sobre suas práticas. Parece haver um processo de descoberta do “eu professor” na articulação de saberes oriundos do campo de atuação profissional, nos espaços formais e não formais.

Durante o meu processo acadêmico eu visualizei em algumas visitas, até por causa dos estágios, por causa do PIBID, que os professores usam, digamos estratégias, dentro das suas práticas. (MARIA)

E em campo acabei coletando dados que me levaram para educação integral, para tentar compreender a constituição da educação integral no município de Osório. A partir da minha inserção em uma das escolas comecei a coletar alguns dados que foram bem importantes e foram me levando a entrevistar outras professoras, e a estar em outras escolas para começar a conhecer como se constituía. (LUCIA)

As entrevistas que acabei de transcrever demonstram que os alunos do curso de Pedagogia buscam fazer suas escolhas sobre os temas de pesquisa não aleatoriamente ou por simples modismo, muito presente na academia, provocando o ostracismo e até trabalhos irrelevantes. As pesquisas demonstram uma relação dialéticamente à vida dos pesquisadores, como Lucia, que a partir da inserção na escola vai problematizando as relações vividas na experiência da prática, conforme afirma: “*este tema, que já me intrigou desde o estágio na educação infantil, no sexto semestre*”, e também Eloisa, quando relata que: “*eu desenvolvi a pesquisa na escola que eu trabalhava*”. São trabalhos que se apresentam como materialidade histórica da vida dos alunos de Pedagogia.

Para Freire (1996, p.16) é a partir do despertar da “curiosidade ingênua” que brotam saberes, para isso não importa a rigorosidade metodológica, característica do senso comum. Para Freire é justamente desse conhecimento caracterizado pelo senso comum que deve partir o processo de busca, portanto à pesquisa.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p.16)

O conhecimento do mundo e da vida, fruto da experiência que cada aluno é portador, serve de ponto de partida para a realização da pesquisa no TCC, no entanto, não pode o professor se limitar a ele como ponto de chegada. É preciso promover a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como destaca Freire (1996):

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade dos camponeses com quem tenho dialogado ao longo da minha experiência político-pedagógica, fatalista ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.17)

Ao realizarem a pesquisa no TCC, com certa rigorosidade e método, os alunos tornam-se epistemologicamente curiosos em relação aos fenômenos educacionais, que incluem o conteúdo e forma da prática do professor; a organização e as relações que se estabelecem dentro da instituição escola; as tensões político-ideológicas em conflito e em confronto na correlação de forças que permeiam a educação.

O curso de Pedagogia conta com os estágios supervisionados, os quais são entendidos como “um ato educativo complementar à formação do profissional docente e deve estar amparado e sustentado em toda a dinâmica teórica-prática” (UERGS/PPC, 2008, p. 77-78). Seguindo essa orientação, o estágio é mais uma forma de vivificar as relações entre a universidade e as instituições escolares, de modo a propiciar uma maior relação entre os docentes da universidade e os educadores no espaço da instituição escola da região. Para tanto, está previsto no Projeto Pedagógico do Curso 315 horas de estágio supervisionado, conforme estágio curricular (UERGS/PPC, 2008, p. 20).

Estágio I: educação infantil – 105h (7 cr);
Estágio II: anos iniciais-crianças – 105h (7cr)

Estágio III: anos iniciais jovens e adultos – EJA – 105h (7cr).
Total: 315 horas de estágio curricular supervisionado (21cr)

Além do envolvimento teórico-prático em todas as disciplinas do curso, os acadêmicos contam com momentos destinados especificamente à prática em que realizam a inserção no campo de atuação do professor, conforme grade curricular:

Tabela 8 - Tempos destinados à prática na grade curricular

Semestre	Componente curricular	Créditos	Horas-aula	Tempo destinado à prática
2°	Seminário Integrador II: Didática na Formação de Professores	4	60	30 horas de prática
3°	Projeto Pedagógico	4	60	30 horas de prática
3°	Pesquisa em Educação	4	60	30 horas de prática
5°	Projeto de Pesquisa no contexto de Aprofundamento	4	60	30 horas de prática
7°	Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa	4	60	30 horas de prática
8°	Metodologia do Ensino Médio	4	60	30 horas de prática
8°	Estruturação do Trabalho Científico	4	60	30 horas de prática
8°	Socialização dos TCCs	4	60	30 horas de prática
Total			240 horas de prática	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

É possível constatar que depois de certo tempo no curso de Pedagogia, por volta do 6° e 7° semestres, após realizados algumas práticas e observações no campo, os alunos já conseguem ter um determinado conhecimento sobre a realidade da escola e as relações que lá vão se estabelecendo. Desta forma, como demonstra o quadro acima no 7° semestre é proposto aos alunos para desenvolverem seus projetos de pesquisa para o TCC.

Após algumas experiências de campo, os alunos passam a ter algumas ideias, problematizar a realidade da escola e a prática do professor, das quais brotam as inquietações que dão origem à pesquisa no TCC. Tais experiências passam a ser significativas na formação dos alunos do curso, conforme apontam:

Tem coisas que a gente nem imagina que acontecem dentro de uma escola, do ambiente educacional. E a gente só tem a noção quando a gente passa por aquilo ali e vê, realmente, como é que funciona. (LUCIA)

Eu por não estar dentro, porque eu comecei só agora, no ano passado que comecei a trabalhar com educação infantil. E estar dentro de uma escola, estar em uma turma, observando uma professora que já trabalha a anos traz muitos significados pra gente. (ANTONIA)

A partir da minha inserção em uma das escolas comecei a coletar alguns dados que foram bem importantes e foram me levando a estar em outras escolas para começar a conhecer como se constituía. (LUCIA)

Nesses fragmentos de entrevistas verifico a valorização na inserção na prática como materialidade das relações concretas, as quais produzem diferentes sentidos. A partir da sua inserção no campo da educação os alunos, através da pesquisa, passam a ter uma compreensão sobre a realidade e o funcionamento da escola, bem como da prática dos professores. Representam em suas falas, principalmente, a perda da autonomia e a proletarização dos professores:

Eu acredito assim, eu percebo do que eu visualizo: os professores em certo momento eles ficam, não sei se seria isso, cansados, esgotados e trabalham de qualquer forma a atividade com seus alunos, chegam e trabalham aquilo ali assim, sem vontade, ou tem dias também, não é todo o dia. Ele escolhe uma matéria do livro didático e pronto. (LUCIA)

[...] não tem uma prática pobre e ruim às vezes porque é de propósito, mas porque ele não se dá conta do que ele apresenta de limitação. (LUANA)

Luana e Lucia demonstram em seus relatos que os professores se encontram desmotivado, cansados e por isso trabalham de qualquer maneira com a utilização do livro didático, bem como parece haver uma compreensão de alienação e de auto-estranhamento vivido pelos professores.

Estes fragmentos de entrevistas levam-me a refletir sobre a realidade de grande parcela dos professores. Primeiramente, a atividade diária de trabalho, a qual exercem jornada de 40 a 60 horas semanais, e muitos ainda levam trabalho para casa. Esgotado, com uma remuneração baixa, trabalhando com recursos mínimos, ao professor só lhes resta o livro didático. Assim, o Estado realiza o controle ideológico sobre o trabalho do professor, selecionando conteúdos previamente, bem como minimiza o investimento na formação de professores, tornando o professor em mero piloto do livro didático, sem autonomia.

No entanto, muitos ao refletirem sobre a realidade educacional partem da ótica que o professor é o sujeito culpado dessa realidade, fazendo uma análise superficial, sem a perspectiva da totalidade, é preciso lembrar: “para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alorjar-se, etc.” (MARX; ENGELS, 1971, p. XXV). Os professores têm gasto muito do seu tempo garantindo essas necessidades básicas – principalmente neste momento em que vivemos de forma mais

aguda as relações impostas pela política neoliberal⁶ -, do que investindo seu tempo livre em processos que poderiam lhes garantir qualidade em si.

Em segundo lugar, a alienação do próprio trabalho ocorre a partir do momento em que o sujeito passa a não se reconhecer na atividade que desenvolve, produzindo o auto-estranhamento, que para Marx (2004, p.87) significa, “todo auto-estranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. [...] Este fato nada mais exprime, se não: “o objeto que o trabalhador produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um poder independente do produtor” MARX, 2004, p. 80). Marx (2004), já estava ciente que o aumento do trabalho *abstrato* imprimiria sua lógica reificadora nos trabalhadores, pois, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadorias” (MARX, 2004, p. 80). Desta forma, os professores ao não se reconhecerem no trabalho que realizam, produzem e produzem-se como mercadorias, que se apresentam como seres estranhos, desse modo, a condição da própria vida passa a não ser reconhecida nem por si, nem pelo conjunto da sociedade.

As referências à prática do professor estão articuladas com Contreras (2002) quando aponta para a perda da autonomia do professor:

Quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual à que se chega é a que a única denominação profissional a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carente de um conhecimento próprio especializado e sem organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. (CONTRERAS, 2002, p.57)

Para Contreras (2002), o processo de funcionarização do sistema educacional, ocorrido nos séculos XVIII e XIX, que ligava o professor ao Estado, representou um processo autônomo em relação aos demais grupos. Hoje, a ligação do ensino ao Estado é vista como perda da autonomia por parte dos professores, consequentemente a perda do status profissional. A perda da autonomia segundo Contreras (2002), leva gradativamente os professores ao processo de proletarização, resultado da perda do controle e do sentido do próprio trabalho pelos professores.

Os alunos de Pedagogia ao realizarem suas observações sobre a prática dos professores passam problematizar essa realidade, surgem inquietações que são

⁶ Estou me referindo aqui a política neoliberal como uma reação teórica e política ao Estado de bem-estar social, as quais tensionam a partir desse ideário que a crise no final da década de 80 seria resultado dos gastos sociais do Estado. O neoliberalismo foi inspirado nas idéias liberais de Frederick Hayek (1899-1992), expostas em sua obra intitulada “O caminho da Servidão”, produzida em 1944. Trata-se de um retorno aos princípios do capitalismo liberal do século XIX, e da mão invisível do Estado

mobilizadas em suas pesquisas, que buscam responder, no sentido de fundamentar sua prática docente. Tentam compreender a realidade para possuí-la em sua plenitude, na forma de pensamento e ação.

Poderíamos compreender essa relação a partir da metáfora de um trabalhador, técnico, que conserta televisores e para descobrir as causas do problema inicia desmontando o aparelho para após remontar, porém agora, retorna com outro saber, enriquecido de *práxis*. Para compreender o mundo e as relações como uma urgência para o ser educador, muitas vezes é preciso desconstruí-lo.

É possível dizer, de modo geral, que as maneiras pelas quais os acadêmicos do curso de Pedagogia definem suas pesquisas parecem válidas, ao expressar isto, parto do pressuposto de que os alunos-pesquisadores, de alguma forma ou de outra, estão envolvidos na realidade que atuam, a qual apresenta uma situação que precisa ser esclarecida, são interrogativas que emergem do âmbito educacional.

E eu via as relações deles e aquilo vinha me intrigando. Em conversa com meu orientador, já que era uma coisa que me intrigava. (ANTONIA)

É a partir da compreensão desses problemas que os alunos do curso de Pedagogia buscam através de suas pesquisas no TCC o encontro com seu eu professor, também parecem construir sua profissionalidade docente, uma vez parecem demonstrar a capacidade de elaboração e execução do próprio trabalho. Diferentemente, do processo de proletarianização dos professores. Outra questão central reside na oposição ao profissionalismo e a autonomia parcial, uma vez que o sentido de profissionalismo corresponde ao processo ideológico que tem como princípio a despolitização e a pouca interferência.

Assim, considero a busca dos alunos e a construção dos seus saberes também relacionados ao seu processo de profissionalidade, entendido por Contreras (2002) como:

[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (...). Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p. 74)

A construção da identidade profissional como futuros professores, a qual emerge da crítica da realidade, pode ser percebida através das análises do TCC's, as quais centram-se em sua maioria na prática do professor e nas estratégias pedagógicas. Tornar-

se professor a partir da pesquisa no TCC pode ser compreendido conforme Demo (2012, p. 95) a capacidade de *elaboração própria*:

A elaboração própria torna-se, então, atividade estratégica, em primeiro lugar porque reflete a capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a autonomia. O que não elabora, fica ainda fora, adere por imitação, ou seja, não entra. Neste sentido, a elaboração própria é a base da aprendizagem ativa, através da qual o aluno, tenta, sob orientação do professor, fazer-se autor, ter ideias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios.

A partir da pesquisa no TCC os alunos do curso de Pedagogia vão construindo suas ideias próprias em relação à sala de aula, sobre a atividade de ensinar-aprender. O TCC possibilita essa capacidade ativa de (re)construção visando a autonomia. Além disso é possível constatar que o TCC vai possibilitando aos alunos a capacidade de elaborar e ser autor de sua formação como professores, diferente da perspectiva da imitação e da repetição.

Como destaca Antonia:

Talvez a gente não consiga, talvez lá no futuro, eu não sei. Mas, parece meio que um ideal não trabalhar do jeito que se vê as coisas hoje em dia. A pesquisa traz a questão de tu ter um conhecimento, de tu buscar o teu conhecimento para poder depois utilizar na tua prática docente. (ANTONIA)

A pesquisa no TCC do curso de Pedagogia vai se constituindo a partir do processo da territorialização e da territorialidade, entendida por Fernandes (1999) “como a ocupação, circulação e apropriação dos vários territórios na materialidade das relações humanas e pedagógicas produzidas no mundo da vida e do trabalho”. A territorialidade destacada na apreensão dos trabalhos, passa a se configurar no processo de aprendizagem e apropriação dos espaços pelos professores em formação, que incluem o lugar de ensinar-aprender.

O curso de Pedagogia prepara os sujeitos para atuarem na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviço e apoio escolar, bem como outras áreas (BRASIL, CNE/CP, 2006). Assim compreende-se o curso de Pedagogia como a formação inicial do professor é voltada para o trabalho educativo.

Nos dados empíricos constatamos que a pesquisa no TCC promove uma atitude problematizadora, questionadora e crítica da realidade, propondo sua (re)construção. Demo (2012, p.25) afirma que o processo de pesquisa oportuniza aos sujeitos envolvidos desenvolver o pensamento crítico, exercitar a reflexão, tornando-se autor do

conhecimento e não simples objeto, receptor e repassador de informações. Como destaca Luana:

Eu considero a experiência do TCC a mais intensa e dinâmica participação da pesquisa que eu tive. Eu, ainda por não conhecer toda a estrutura de uma pesquisa, e as limitações éticas e estruturais de uma pesquisa, que se vai ter depois em uma pós-graduação, eu consegui me aprofundar teoricamente nos conceitos e me arriscar mais em uma escrita autoral. Eu acho que também para constituir o professores desde a sua formação como pesquisador, que compreende e se sente capaz de interferir na sua própria prática. (LUANA)

Por isso a construção do objeto de pesquisa, que envolve saber pensar criticamente, também configura-se de forma imprescindível no processo de formação e construção do saber profissional do professor. Que passa a se constituir a partir dos saberes anteriores ao curso, do trabalho, e da inserção no campo de atuação, com vista a conhecer a realidade educacional, nos espaços formais e informais, para enfrentá-los como professores. Uma vez que estes problemas só podem ser desafiados por aqueles, que com dificuldades, enfrentam os dilemas da profissão.

Para Severino (2003, p. 123) a pesquisa é fundamental para gerar conhecimento, “a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que precisa apropriar-se humanamente”. Portanto, “construir o objeto que se necessita conhecer é condicionante para que se possa exercer a função de ensino, isto porque o processo de ensino e aprendizagem pressupõe compartilhar o processo de construção do objeto”. Assim, construir o objeto no curso de Pedagogia pode ser pensado no ato de produzir os conhecimentos necessários da própria prática, ou melhor, o TCC pode articular a unidade teoria e prática.

5.3 Olhos abertos para realidade articulando a unidade teoria e prática

Durante as entrevistas muitos alunos ao relatarem sobre seu processo de pesquisa no TCC buscavam destacar a relevância de suas pesquisas, as quais apresentam-se em diferentes frentes.

Ao relatarem sobre sua pesquisa destacam seu caráter inovador na Universidade, através de um projeto que vincula à concepção sobre a prática e estratégias a serem desenvolvidas. Para os entrevistados o estudo de seu objeto é de grande relevância para educação e para sua prática.

E como, no ano passado eles lançaram esse aplicativo para tablet's, e até então é uma coisa nova que até então, a princípio, ninguém tinha pesquisado, surgiu a

ideia de pesquisar se as crianças no ensino fundamental, precisamente do primeiro ano, em processo de alfabetização, se elas compreendem a lógica de programação. A informática na educação é uma coisa que eu acredito que todos nós estamos imersos nisso porque o mundo do trabalho exige isso. (SERGIO)

O entendimento do entrevistado Sergio consiste na impossibilidade de que a educação nos dias atuais não abarque as tecnologias, ou de uma escola dissociada do seu tempo e do mundo do trabalho. Sergio aponta que os professores precisam conhecer sobre essas ferramentas e utilizá-las em sua prática. Uma vez que estas contribuiriam para a qualidade educacional, possibilitando ao professor um amplo repertório de recursos e informações os quais seriam estendidos aos alunos. Foi possível perceber assim que o estudo do aluno de Pedagogia tem como pano de fundo a contribuição tanto para a prática do professor, bem como para a qualidade educacional.

eu acho que a educação não funciona sem as tecnologias. Então eu acredito que o profissional, o educador profissional, ele tem que saber lidar com as tecnologias, para ele poder proporcionar uma maior diversidade de recursos, de informação para seu aluno, ele tem que dominar as tecnologias. (SERGIO)

A busca pela inovação na prática pedagógica também é uma motivação⁷ para os estudos no TCC, conforme relatos:

O meu tema precisa ser estudado, pois assim como eu vi nas bancas, é um tema novo, que é pouco trabalhado. (MARIA)

E eu acho que como está muito em voga agora essa parte da programação eu acho importante tanto para minha formação quanto depois para poder proporcionar para os discentes. (SERGIO)

Ao relatarem sobre seus trabalhos de Conclusão, demonstram o desejo de pesquisar temas diferentes em relação aos colegas. Se por um lado, este relato aponta para a inovação; por outro, indica que a Universidade não apresenta o desenvolvimento de linhas de pesquisa que busquem o avanço e a criação de um cabedal teórico na compreensão dos objetos.

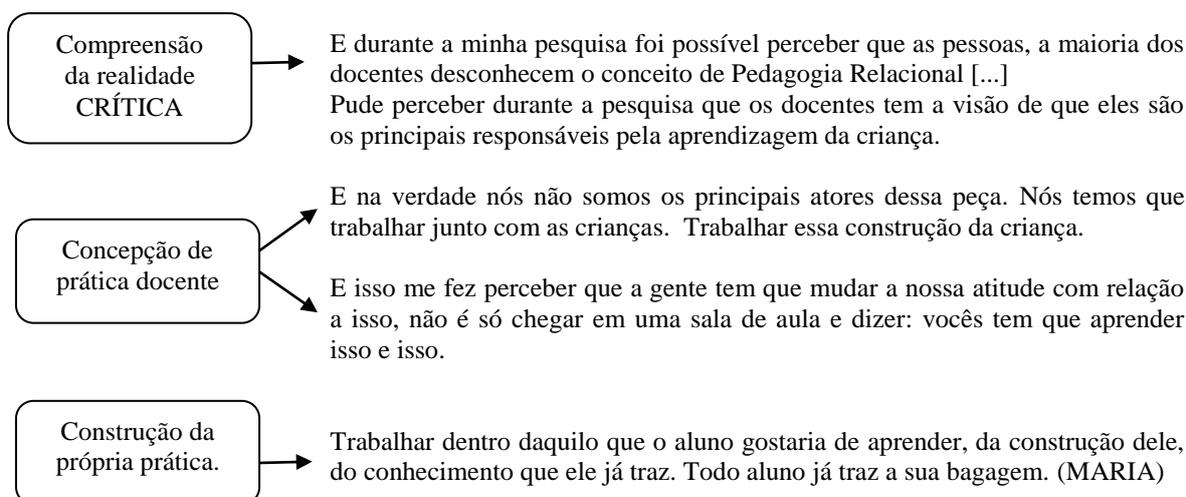
Bom assim, dentro da minha área de pesquisa eu não consegui pegar nenhum TCC, nenhum trabalho dentro da U... na unidade litoral norte, que tivesse algo a ver com o que eu estou pesquisando. Até porque, eu acho que minha área de pesquisa ela é muito restrita no sentido de professores que tenham uma bagagem de conhecimento nesse sentido, então eu não tive uma contribuição de trabalhos de TCC dos colegas que já passaram pela U... produziram. O trabalho que eu estou desenvolvendo pode servir se alguém for pesquisar na minha área. Porque se tu não tem professores que puxam determinada área temática, acho pouco provável que aja interesse de alunos nesse sentido da pesquisa. (SERGIO - *grifos meus*)

⁷ Neste caso compreendo a inovação a partir da pesquisa no sentido de ruptura pedagógica.

Os entrevistado indicam que ao realizarem a pesquisa para TCC não encontraram trabalhos dentro da Universidade que viessem contribuir para as suas pesquisas e assim para a sua formação. A falta de Linhas de pesquisa na Universidade impede que outras pesquisas possam auxiliar umas nas outras, também possibilitando o avanço científico.

Em análises as declarações dos entrevistados são possíveis depreender sobre a importância da pesquisa como fio condutor na prática e na formação dos professores. O TCC passa a articular suas concepções teórico-prática para sua atividade docente, ou seja, articula saberes sobre a prática do professor.

Vejam os mais alguns relatos que expõem esta articulação.



Noto que os alunos de Pedagogia fazem reflexões e constatações sobre a realidade concreta, buscam conhecer seu objeto de pesquisa, com base no aporte teórico, logo em seguida constroem sua concepção de prática. Também é visível a busca pela ruptura de uma prática pedagógica que não consideram tão significativa quanto suas propostas, não é simples imitação de modelos prontos e estabelecidos, mas construção própria.

Então, foi me intrigando, foi e me aguçando a fazer essa pesquisa para que as pessoas tenham um outro olhar sobre o pátio, não só um lugar para as crianças gastarem energia. (ELOISA)

O meu tema precisa ser estudado, pois assim como eu vi nas bancas, é um tema novo, que é pouco trabalhado, mas que precisa ser trabalhado essa questão da Pedagogia Relacional dentro da escola, do educador e da criança, nessa construção do conhecimento. (MARIA)

E a minha pesquisa contribui para a formação de professores no sentido que ela consegue vislumbrar novas configurações da docência com mais dinamismo e mais autoria sobre a prática. (LUANA)

Outra questão presente nesses relatos, diz respeito a mudança na concepção sobre a prática, daqueles que já atuam como professores e as possíveis contribuições que a pesquisa do TCC possa influir na realidade. Charlot (2006, p.91) aponta que o papel da pesquisa é “forjar instrumentos, ferramentas, para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar intelegibilidade para melhor entender o que está ocorrendo ali”. Isto porque a pesquisa dá “*essa possibilidade de entrar na sala de aula e ver como funciona, observar criticamente o que esta acontecendo, nos dá essa visão do que não podemos fazer e como podemos fazer*” (ANTONIA).

[...] na minha pesquisa, essa questão cultural da violência, pois eu não tinha essa visão que a violência vinha de uma questão cultural. Eu interpretava a violência como algo e as pessoas que eu pesquisei não viam as coisas que elas faziam como violência, porque eles viviam de uma forma diferente da minha e a minha pesquisa me fez entender isso. Então isso é importante para a formação para a gente entender os temas que estamos trabalhando na sala de aula. (LUCIA)

Ao analisar esse fragmentos verifico que a pesquisa tende a constituir profissionais que visam superar a concepção de educação fundada na racionalidade técnica, na qual estabelece que o pesquisador forneça os elementos e as técnicas a serem aplicadas pelos professores, papel este superior, e de um professor que ao estar se formando, não busca a “forma”, como se existisse um formato pronto e acabado de professor, mas sim trata-se reinventar-se a partir da realidade e da pesquisa no TCC a sua própria constituição como professor.

Nesse caso, eu fui a fundo e pesquisei alguma coisa que é dentro da área que eu busco uma formação mais específica. (ANTONIA)

Os entrevistados, quando perguntados, como percebiam o envolvimento com a pesquisa no TCC por parte dos seus colegas revelam que nem todos dedicam-se no desenvolvimento da pesquisa.

Tal como expresso em alguns trechos de entrevistas:

E tem outros que não, passaram por esse processo de construção do TCC, mas é aquilo só pra se formar, muitos desses já estavam em sala de aula, já são professoras, já haviam vindo do magistério e realmente elas só queriam terminar o curso de graduação. (ANTONIA)

Neste relato da entrevistada Antonia, fica claro que alguns de seus colegas, que já atuam como professores, desenvolvem a pesquisa no TCC apenas porque é um requisito obrigatório para formarem-se e obter o título de nível superior.

Na nossa própria sala de aula haviam colegas que deixavam bem claro: eu estou fazendo a pesquisa porque ela faz parte do currículo e eu preciso me formar, então passou por esse processo e vai ficar ali. (ANTONIA)

Antonia revela que muitos dos seus colegas deixavam claro que estavam fazendo a pesquisa apenas para se formar. O curso normal e a prática docente pode ter impressões sujeito a concepção de educação pautada em uma prática utilitarista e conservadora, em que o ato educativo é resumido em um repertório de técnicas para transmitir o conhecimento. Talvez, exista ainda a concepção de que a escola, lugar privilegiado de um “professor ensinador” e de um aluno que apenas “aprende”. Nesta escola não cabe a criação, e por isso o professor não precisa pesquisar, nem criar com mãos próprias, muito menos dar conta de um tema com desenvoltura.

Demo (2006, p.84) afirma que a sala de aulas tornam-se prisões da “criatividade cerceada”, “à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão”. Para além da crítica, como propõe Demo, é preciso repensar o professor, na verdade “recriá-lo”, desenvolver a concepção que se contraponha ao modelo de ensinador, passando a mestre. Para Demo (2006, p.84) “é essencial recuperar a atitude da pesquisa, assimindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”.

Apesar de muitos alunos passarem pelo processo de formação de professores no curso de Pedagogia e tendo a possibilidade de realizar a iniciação científica através da pesquisa no TCC, parecem não ter sofrido modificação tanto na sua concepção de mundo como na sua prática como professores.

cada pessoa adquire aquilo que busca, quanto mais busca, mais ela vai adquirir e isso é uma coisa muito particular, não é pré-determinada e nem é igual de uma pessoa para outra. E algumas pessoas não passar pela prática de pesquisa, algumas pessoas vão passar por essa experiência sem sofrer modificação nenhuma e vai fazer esse trabalho penas porque é um requisito obrigatório e outros vão relmente sofrer interferência desse desse processo. (LUANA)

Nesta citação que acabei de transcrever fica claro que nem todos vivem a pesquisa da mesma forma no curso de Pedagogia. Assim, seria necessário que os professores na sua formação inicial, compreendessem que a pesquisa faz parte da atividade do professor, e que esta não é simplesmente uma atividade prática, repetida ano após ano. A entrevista Lucia afirma que o fato dos alunos não se dedicarem à pesquisa no TCC traz implicações para a realização do seu trabalho como professores. Para Lucia quem se aplica durante as atividades pesquisa na Universidade consegue realizar um bom trabalho, diferente daqueles que não se aplicam, o sentido de bom trabalho diz respeito a compreensão do objeto.

Acho que isso se dá na construção do trabalho como professor, quem se aplicou mais teve um trabalho melhor do que aqueles que não se envolveram tanto, acabando por terem mais dificuldade para compreenderem tanto o tema que estavam pesquisando como aquilo que estavam pesquisando. E quem se aplicou mais conseguiu compreender melhor o tema e explicar melhor. **Eu acho que tem implicação para a formação do professor também, porque as pesquisas são vivenciadas dentro da escola.** (LUCIA – grifos meus)

A pesquisa no TCC de Pedagogia deveria resultar na busca de construir essa indissociabilidade entre teoria e prática. Os trabalhos de observação da realidade educacional, juntamente com o Estágio curricular e a atividade de campo da pesquisa poderiam permitir o conhecer da atividade prática, possibilitando aos alunos construir conceitos e perspectivas a partir da atividade teórica de suas próprias práticas. Isto porque a atividade do professor não pode ser uma atividade meramente prática, nem teórica, então ela é o encontro e a articulação da teoria com a prática.

A pesquisa ao promover a unidade teoria e prática, permite aos alunos romperem com a imediaticidade, então:

Essas lentes que a gente passa a ver, vem muito da teoria e da experiência naquele lugar. O que acaba alinhado teoria e prática. Antes eu não percebia mesmo com a prática essas relações e a partir da pesquisa, do plano que é também teórico, tu acaba percebendo coisas que antes não percebia. (ELOISA)

A pesquisa no TCC ao articular teoria e prática promove:

[...] esse olhar de problematização, esse olhar de compreensão de uma realidade que é viva, que está sempre em movimento. (LUANA)

Resgato aqui a função social do professor, tomada numa visão de totalidade da relação trabalho/educação e sua conexão com o todo social. Para Saviani (2003, p. 21), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano.

Os cursos de formação de professores não se constituem apenas na reprodução de profissionais para o mundo do trabalho no magistério, nele se produz uma profissão, ou seja, neles, preparam-se professores e não apenas técnicos seguidores de receituários prontos, mas sim criadores, pois como afirma Nóvoa (2000, p.15): “o processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de

uma pessoa”. O processo de constituição da identidade de cada professor corresponde como ele se sente e diz ser professor, pois a “[...] identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 2000, p. 16).

Complemento ainda com Nóvoa (1992) sobre o processo de formação do professor:

[...] A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nesta citação fica claro que a formação do professor resulta nessa experimentação e ensaios de novos modos e estratégias que envolvem o trabalho pedagógico, por meio de uma reflexão sobre a realidade educativa, a qual passa pela investigação, ou seja, pela pesquisa. O TCC como atividade de pesquisa, ao possibilitar o encontro do aluno de Pedagogia com seu “eu professor”, supera a condição, muito comum no campo de formação, caracterizado pelo processo de ensinar o aluno a copiar, colar, reproduzir, ouvir, fazer provas e sobretudo nunca criar. O encontro entre sujeito e com a atividade prática, possibilita ter ideias e projetos próprios articulada à teoria. A pesquisa no TCC vai construindo caminhos, “não receitas que tendem a destruir o desafio de construção” (DEMO, 2006, p.10).

Diante do que foi visto nesta categoria que trata sobre como vem se constituindo a produção científica e das escolhas do objeto de pesquisa no TCC pelos alunos do curso de Pedagogia, nosso entendimento, diante dos dados, é que as pesquisas se estabelecem numa concepção de pesquisa prática, a qual Demo (2006) define como uma pesquisa realizada com teoria, método e empíria, significa puxando o cotidiano para a ciência, retornando para a prática. Correndo o risco, muitas vezes, de cair no senso comum, mas de outra forma ganhar tonalidades e texturas do bom senso de uma prática docente reflexiva.

Pesquisa prática é definida assim como:

“Olhos abertos” para realidade, tomando-a como mestra de nossas concepções. Quem é inteligente sempre aprende, porque está em atitude de pesquisa. Naturalmente muda de posição, no dinamismo de uma realidade variável e surpreendente. Ao contrário da tendência teórica típica que ensaca a realidade na teoria, pesquisa prática busca o contrário: colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisto a se rever, mudar e mesmo se superar. (DEMO, 2006, p.28-29)

6 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PEDAGOGO

Na categoria 2, denominada “*A pesquisa na formação do professor-pedagogo*”, tenho como perguntas norteadoras como vem se constituindo a pesquisa no TCC currículo do curso de Pedagogia? Como os alunos percebem as contribuições do currículo à pesquisa no TCC? Quais os desafios de um currículo voltado à pesquisa?

Inicialmente, procurei verificar quais os tempos e espaços destinados a prática da iniciação a pesquisa no currículo do curso de Pedagogia; em seguida verifiquei como os alunos representam as contribuições do currículo do curso para o desenvolvimento de suas pesquisas.

6.1 A pesquisa no Projeto do Político do Curso de Pedagogia e no currículo

A LDB de 96 ao dispor sobre os profissionais da Educação aponta no Art. 62 que a formação docente para a educação básica far-se-á:

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A LDB ainda garante para a formação do profissional da educação:

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Percebo, a partir desse dispositivo, que a formação docente constitui-se como processo inicial da profissão. A lei garante, para estes, a formação continuada em cursos de aperfeiçoamento profissionais, seminários e cursos de curta duração. A partir desse contexto os professores podem incorporar a pesquisa ao serem inquietados pela curiosidade, buscando novos saberes e novas práticas para o seu cotidiano.

Ainda no que diz respeito à formação do profissional da educação, é uma exigência, conforme Art. 65, a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Verifico que o capítulo que trata dos profissionais da educação na LDB/96 não aponta a necessidade da pesquisa na formação do professor. No entanto, a referida Lei no seu capítulo IV, ao tratar da Educação Superior, aponta no Art 43, que a educação superior, visa:

I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...);
VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente (...);
VII promover a extensão, aberta à participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições.

Com base na citação acima, fica evidente que a pesquisa como princípio da formação do professor concretiza-se na formação superior, que visa o desenvolvimento do espírito científico, o pensamento reflexivo e no incentivo a investigação, portanto a pesquisa. Desta forma, é o ensino superior que possibilitará ao professor a compreensão dos problemas existentes nesse mundo e, a partir da prática da extensão, os benefícios dessas descobertas.

O curso de Pedagogia ocorre em nível superior, baliza-se pelas finalidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A Resolução CNE/CP N° 1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, destaca em seu Art. 3º, que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

Na formação de professores é central além do conhecimento da escola, enquanto instituição complexa, a função de promover a educação, a prática da “pesquisa, a análise e aplicação de resultados de investigação de interesse da área educacional”, conforme paragrafo único, ítem II (BRASIL, 2006).

Dentre os inúmeros conhecimentos previstos na Resolução CNE/CP de 2006 para o Licenciado em Pedagogia, destaca-se o inciso XIV e XV, os quais enfatizam a prática da pesquisa, conforme segue:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunose alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticaspedagógicas;
XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (BRASIL, 2006)

Para dar conta da formação do Licenciado em Pedagogia que além do conhecimento didático-pedagógico, de gestão escolar, que atue nos espaços escolares e não-escolares a resolução CNE/CP 01 em seu Art. 7º, aponta que “o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”, distribuídas da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

No curso de Pedagogia são previstos diferentes momentos para a formação do professor, entre eles o estudo e a vivência de diferentes contextos educacionais, conjugando prática e pesquisa, ou seja, teoria e prática. Para que o curso de Pedagogia atenda aos requisitos desta resolução, fica estabelecido que o projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de componentes que proponham atividades que possibilitem o aprofundamento do conhecimento teórico e da prática por meio de processos de observação, planejamento, execução e avaliação em ambientes educacionais ou não. Também está previsto atividades complementares que assegurem o planejamento e o desenvolvimento do Trabalho de Curso e de Iniciação Científica.

As demandas nacionais e à institucionalização dos cursos de Pedagogia no Brasil exigem sua reestruturação e adaptação às normas e regulamentações vigentes, em especial à Resolução CNE/CP nº 01/2006. Em conformidade com legislação vigente, entre outras, o curso de Pedagogia da instituição pesquisada sofre profundas modificações em sua forma e organização, estabelece que o curso de licenciatura em pedagogia destina-se:

Art. 4 -[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Seguindo esta orientação, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da instituição pesquisada estabelece que os objetivos do curso são:

Formar profissionais licenciados em Pedagogia, aptos ao exercício das funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo espaços de problematização, discussões e produção em intersecção com os estudos culturais e sociais contemporâneos da educação, bem como, com o processo de construção do conhecimento em articulação com a pesquisa e a extensão, a partir da análise das relações entre cultura, saber, poder, e ética de trabalho do/a profissional da educação, perpassando o pensamento não-crítico, crítico e da diferença (pós-crítico) sobre os aspectos do ensinar, do aprender, dos movimentos curriculares, da interdisciplinaridade e de suas formas de organização e gestão, com ênfase nos campos para os quais se destina a formação no curso de licenciatura em Pedagogia. (PPC, 2008, p. 33)

Fica claro na citação acima, a articulação da pesquisa e da extensão no processo de construção do conhecimento, sendo estas um dos aspectos fundamentais da formação do pedagogo.

Indo ao encontro com a proposta da Universidade (Lei Estadual nº 11.646/2001 e Decreto nº 43.240/2004), o curso de Pedagogia se propõe a contribuir com o desenvolvimento local, regional e nacional. Para tanto, o PPC da Pedagogia (PPC, 2008) entende que deve “privilegiar um ensino crítico articulado com a pesquisa e com a extensão”. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de seus objetivos deve contribuir para o enfrentamento das necessidades contemporâneas, bem como, para o engajamento de seus profissionais na luta por uma educação de qualidade como esteira do desenvolvimento humano aliado ao desenvolvimento local, regional e institucional.

O impulso da cultura nacional apontado por Gramsci (2000) consiste no desenvolvimento local e regional – tecnológico e científico através da pesquisa. A concepção gramsciana do papel fundamental da universidade é assumido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (PPC, 2008, p. 31).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, no Parágrafo Único de seu Art. 3º frisa o trânsito do curso de licenciatura em Pedagogia, dispondo de diretivas para a definição de suas finalidades.

Art. 3º...

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - O conhecimento da escola como organização complexa que tenha a função de promover a educação para cidadania;

II - A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados e investigações de interesse da área educacional;

III - A participação da gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Res. CNE/CP nº. 1/2006).

Com base no acima exposto, o Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade pesquisada tem como finalidades, segundo o seu PPC (2008, p. 36-37)

A busca da vivência de um conhecimento produzido na prática social e nas relações discursivas, onde a educação, enquanto processo de compreensão e transformação, possibilita subsídios teórico-práticos para que os saberes cotidianos sejam (re)significados na manifestação do próprio conhecimento em produção.

Ainda segundo o PPC (2008), o curso de Pedagogia Licenciatura terá como princípios balizantes das ações a serem desenvolvidas em todo o processo de formação docentes: pluralidade de conhecimentos; interdisciplinaridade; contextualização; ética do pensar e agir e democratização das relações.

Os cursos de Pedagogia, no Brasil, foram reestruturados e adaptados a partir da vigência da Resolução CNE/CP 01/2006 a qual define o repertório de funções que poderão exercer os pedagogos formados após sua implementação, destacando, primeiramente, a função docente, além de abrir múltiplas possibilidades de atuação “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (CNE/CP/2006). Da mesma forma a Resolução estabelece claramente no artigo nº 4, a concepção de docência, a qual deverá permear os cursos de Pedagogia, em território nacional, compreendendo a docência como:

A ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL.CNE/CP, 2006)

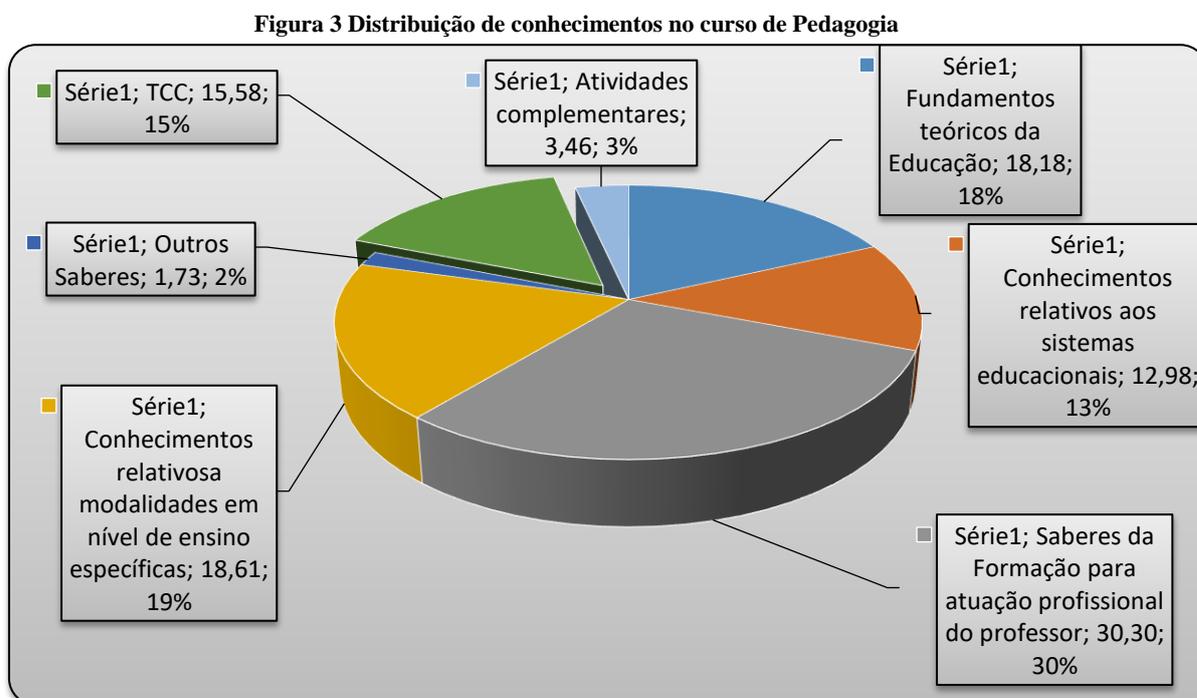
Como podemos perceber, é um conceito amplo, que abrange relações, princípios e objetivos, propõe articulações e diálogos, em prol de um conhecimento a ser construído.

O PPC da estabelece em seu projeto um posicionamento epistemológico que pretende perpassar o pensamento não crítico, o crítico e da diferença. Enfatiza para isso a importância da pesquisa e extensão, que deve ocorrer a partir da análise das relações entre cultura, saber, poder e ética de trabalho do profissional da educação. Ao estabelecer tais pressupostos, percebo que a Universidade tem na pesquisa um dos seus principais elementos de formação.

Ao analisar o currículo do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, a qual está balizado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, verifico que, em seu Art. 7º, estabelece a carga horária mínima, bem como distribui o trabalho em três grandes núcleos: I)

estudos básicos; II) aprofundamento e diversificação de estudos; III) estudos integradores. Para compreender como se constitui a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade pesquisada, distribui as disciplinas pelas áreas de conhecimento que aparecem de maneira ampla nesses núcleos e que compõe o processo formativo do professor. A partir dessa categorização obtive uma visão ampla do currículo do curso de Pedagogia não sendo generalizável para outros contextos em anexo (anexo 1).

Em consonância com a legislação, o curso de Pedagogia oferece 61 disciplinas distribuídas ao longo de 4 anos, com carga horaria de 30, 60 e 105 horas. Dessas disciplinas, percebo que 9 são destinadas à introdução do trabalho científico e para a elaboração do TCC. Ficando distribuídas conforme gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Ao analisar o currículo da é possível perceber que há no curso de Pedagogia tempos e espaços significativos destinados a prática da pesquisa. O curso dedica 15,58% da grade curricular para a Iniciação Científica e para a elaboração do TCC, além disso, nos outros momentos destinados aos saberes da formação para a atuação do professor e dos conhecimentos relativos a ao nível de ensino ocorrem práticas de pesquisa.

A valorização da pesquisa é confirmada quando analiso o currículo do curso propondo atividades complementares e dando ênfase a produção científica. Ao tratar do

TCC percebo ainda que o curso reforça a importância desta produção na formação do professor-pedagogo. Os saberes necessários à formação docentes são inseridos ao longo do curso nos componentes curriculares e envolvem diretamente o entrelace do repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos com o fazer docente e suas implicações.

A tarefa de formar professores que tenham a pesquisa o princípio educativo esta implicada no processo formativo desses sujeitos. É nesse sentido, que busco indagar como essa formação contribuiu ou não para que os alunos do curso de Pedagogia desenvolvessem seus TCC's. Assim, no próximo item trago algumas representações dos alunos seguida de análises.

6.2 Desafios da pesquisa na formação do professor-pedagogo

Ao analisar a proposta do PPC e o currículo de Pedagogia me permitiram perceber a inserção da pesquisa no curso. No entanto, é preciso saber como esse processo formativo é vivido pelos alunos e quais as contribuições se efetivam ou não em suas pesquisas. Busquei, através das entrevistas problematizar o processo de formação vivido pelos acadêmicos, e como contribui para a experiência viva da pesquisa na realização do TCC, bem como quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante sua realização.

Quando questionados sobre como o currículo do curso contribuiu para a realização da pesquisa no TCC, os entrevistados reafirmaram a importância da pesquisa para a sua formação, bem como que a Universidade disponibiliza uma profícua formação conforme segue o relato:

Acredito que a (x) seja uma Universidade que ofereça cadeiras de pesquisa desde o início do curso e outras instituições vão oferecer as cadeiras de pesquisa somente no final do curso. (ANTONIA)

Eloiza também discorda com algumas instituições que, ao oferecer a formação de professores, colocam a pesquisa em segundo, ou até terceiro plano, ou seja, menosprezam a importância da pesquisa na formação:

Eu até estava conversando com um colega de academia, que me falou que tem algumas universidades que querem tirar o TCC, querem só fazer artigo. Eu não concordo, eu não acho isso interessante para o processo da formação, pois é um trabalho de qualidade que as pessoas ficam envolvidas um semestre, dois ou até mais dependendo da metodologia. (ELOIZA)

A entrevistada Antonia destaca que as inúmeras disciplinas voltadas à pesquisa desde o início do curso constituem-se num diferencial quando comparado a outras instituições que ofertam disciplinas de pesquisa somente ao final do curso, com vistas a realização do TCC por parte dos alunos. Eloiza além de todo seu descontentamento com as instituições que tem no TCC apenas como mais uma formalidade, aponta o envolvimento dos alunos com este exercício científico.

É nesse sentido que recorro a Demo (2012) quando trata sobre a pesquisa como processo da formação da competência humana e da necessidade do Currículo Intensivo na Universidade. Para Demo (2012, p. 2) "Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana".

Diante dessas críticas, levantadas pelas entrevistadas sobre o currículo sem perspectivas a uma formação pela pesquisa e de uma formação que voltasse para os conhecimentos necessários para a formação de professores que tenham a pesquisa alinhada à sua prática, destaco dois pontos: é nas instituições particulares que a maioria dos estudantes brasileiros estão concentrados, onde nem sempre a pesquisa é prioridade, desenvolvendo-se uma formação com base no instrucionismo, em que a pesquisa não ocupa lugar tanto na sala de aula como também na atividade cotidiana do professor; outra questão relevante, que pode ser facilmente observado é o sucateamento das instituições de Educação Superior públicas, promovendo tanto a perda da qualidade no ensino como o desenvolvimento da pesquisa.

Tal como observa Luana:

O que eu considero na (x) que é problemática é essa dependência econômica em relação ao Estado, por ser uma universidade pública, então ela tende a oscilar com relação a qualidade. (LUANA)

Para Demo (2012) Educar pela Pesquisa, nessa perspectiva tem como possibilidade influir no comportamento dos sujeitos privilegiados que compõem o cenário da Educação Superior, no entanto não se pode isolar esses sujeitos do plano da totalidade, que impõe - mesmo com o espaços da contradição - maneiras de pensar a forma e o conteúdo de sua ação.

Grasmei ao criticar o pensamento da elite sobre a educação, propõe que a formação, além de valorizar a busca pelo profissional competente, possibilitar a formação do trabalhador crítico.

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se

tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessária ao fim. (GRAMSCI, 1989, p. 88)

Demo (2012, p.87) propõe, na segunda parte de seu livro, a discussão do currículo intensivo na Universidade como instrumento da formação do cidadão e do profissional moderno, com capacidade de “(re)construir conhecimento próprio, para inovar (qualidade formal) e intervir (qualidade política)”. Isto porque, formar um profissional da educação não é simplesmente formar um técnico, um especialista, antes de mais nada é “um profissional do humano, do social, do político” (GADOTTI, 1995, p.142)

E, é diante dessa necessidade de formar o profissional com qualidade formal e política que a Universidade estudada propõe-se a intensificar a preparação na pesquisa, no entanto, muitos desafios são enfrentados pelos alunos do curso de Pedagogia. Os entrevistados, ao relatarem sobre a experiência da pesquisa no TCC, revelam algumas dificuldades. Segue relato que demonstra esta afirmação:

Até pelo nível de dificuldade, eu acho que a nossa preparação para a pesquisa ela é bem intensa, então eu acho que o acontecimento dela é bem importante. Atualmente eu tenho sentido um pouco de dificuldade. (SERGIO)

Os alunos ao relatarem sobre a realização da pesquisa no TCC, revelam que durante este momento enfrentaram muitas dificuldades. Mesmo considerando a preparação para a pesquisa de maneira “íntesa”.

O que eu converso e ouço falar, eu percebo assim grande dificuldade. Isso quase que de um modo geral. Sempre se nota muita dificuldade quando chega nesse período de final de curso. Porque, como eu tinha dito antes, fazer um trabalho de TCC não é uma coisa fácil. (SERGIO)

As dificuldades enfrentadas no período de realização do TCC, informadas pelos acadêmicos, vão desde: a escrita, as normas acadêmicas, o curto tempo para a realização do TCC, análise de dados e a própria compreensão da pesquisa. Conforme exemplo no quadro abaixo:

Tabela 9 Dificuldades elencada para desenvolver o TCC

Código	Sujeito	Unidade de sentido	dificuldades
S1.43	S1	primeiro pelo fato do tempo,	Falta de tempo
S2.264	S2	Outra questão é a falta do tempo, eu acho que o TCC deveria ter um período só pra ele.	
S5. 626	S5	Acho que o último semestre é muito puxado, então poderia ter	

		um semestre inteiro para a pesquisa para se dedicar ao TCC	
S6.732	S6	desde o começo, desde as tarefas mais simples como os resumos e as fichamentos	Escrita
S3.253	S3	desde a parte da escrita,	
S1.82		Bom, tem muita gente que tem dificuldade na escrita,	
S1.138	S1	E o que acontece, elas são fragmentadas,	Fragmentação do conhecimento
S4.370	S4	gente entendia algumas coisas sobre pesquisa, mas não sabia, não entendia como era.	Compreensão da pesquisa
S1.157	S1	Porque tem muitos alunos que vão se decidir lá pelo último semestre	Trocar o projeto
S2.211	S2	aí eu tive que mudar o projeto.	
S6.755	S6	O que eu considero na universidade que é problemática é essa dependência econômica em relação ao estado	Dependência com relação ao Estado

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Os dados gerados a partir das entrevistas demonstram que os alunos de Pedagogia ao realizarem a pesquisa no TCC enfrentam inúmeras dificuldades, dentre elas o tempo para a realização do TCC é o mais lembrado:

[...] só que daí o que acontece o seguinte, eu acho que isso está me causando um pouco de transtorno pelo fato do curto tempo que a gente tem. O curto tempo que foi proposto para nós para a conclusão desse trabalho. (SERGIO)

Acho que o ultimo semestre é muito puxado, então poderia ter um semestre inteiro para a pesquisa para se dedicar ao TCC. No ultimo semestre é estágio, tem o TCC, PIBID, é tudo junto E isso traz implicações para quem esta realizando pesquisa, então eu acho que isso deveria ser revisto. (ELOIZA)

Acho que um ponto que é bem negativo assim, eu e minhas colegas a gente vem sempre conversando é que a gente tem a finalização do TCC no último semestre, e junto com a finalização do TCC a gente tem muitas cadeiras. E eu, assim como outras colegas, fizemos nesse último semestre dez cadeiras. E isso prejudica um pouco. Os professores até deram uma aliviada na questão de trabalhos,mas é muito cansativo.Outra questão é a falta do tempo,eu acho que o TCC deveria ter um período só pra ele.A e ainda nós ficamos presos na questão do estágio nesse último semestre,a gente tem o estágio da EJA junto com a finalização do TCC e aí ficou bem conturbado, bastante pesado. (MARIA)

Diante de tais desafios, os relatos apontam que a experiência da pesquisa no TCC não está ocorrendo de forma agradável. Os entrevistados entendem que neste período, além de toda a pressão que envolve a realização e entrega do trabalho final, há certa dificuldade em organizar o tempo para realizar outras atividades acadêmicas presentes na grade curricular. Ainda relacionado a falta de tempo, muitos estudantes, por serem trabalhadores enfrentam mais dificuldades para realizar as leituras necessárias, que prejudicam o desenvolvimento da pesquisa.

Então a experiência do TCC não está sendo das melhores, por causa disso, como eu penso que como trabalhador, fica um pouco apertado. Hoje em dia pra ti estudar e para tu conseguir dar conta de tudo e fazer um TCC não é muito fácil, porque isso demanda tempo para pesquisa, muita leitura. (SERGIO)

O entrevistado aponta que por ser aluno trabalhador tem mais dificuldades de realizar a pesquisa que alunos que não trabalham. É nesse sentido que os alunos do curso de Pedagogia correspondem à *classe-que-vive-do-trabalho*. Conforme Antunes (2002) a *Classe-que- vive-do-trabalho* compreende:

A classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [aquele que produz *mais-valia* e participa diretamente dos processos de valorização do capital] ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora *a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho assalariado*. (ANTUNES, 2002, p.102)

Este conceito ampliado da classe trabalhadora permite compreender que a *classe-que-vive-do-trabalho*, são os trabalhadores do campo, os subempregados, os desempregados (as), as diaristas, aqueles que vivem de um “bico aqui ou ali”, ou seja, inventam formas de viver da venda de sua força de trabalho.

É por conta disso que relata as dificuldades enfrentadas por aqueles e aquelas que tem nas relações de mercadoria sua desrealização “*e nesse sentido, isso acaba sendo um pouco oneroso, porque além da faculdade, no meu caso eu tenho o trabalho, tenho as responsabilidades de casa, estágio, e tudo isso demanda tempo*”(SERGIO). As dificuldades enfrentadas pelo aluno do curso de Pedagogia pertencentes à *classe-que-vive-do-trabalho* exige que os professores tenham a compreensão do contexto social que constitui esse grupo e ao inserirem na prática de iniciação à pesquisa, conforme relata:

Só que também a gente tem que levar em consideração, quando se propõe muito isso, a gente tem que levar em consideração aquilo que o aluno tem: as deficiências que ele tem, atitude, ele trabalha, os compromissos que ele tem extra universidade. Porque se a gente pensar que isso é importante, por outro lado nem todos irão conseguir fazer. (SERGIO)

O entrevistado nessa citação, aponta para as práticas de pesquisa levarem em consideração os alunos trabalhadores. As atividades devem compreender quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos e o contexto social no qual o aluno está radicado. A não compreensão do contexto e das dificuldades dos alunos pode levar muitos a não conseguirem dar conta das atividades propostas pelo curso.

A maioria dos cursos de Pedagogia ocorre no período noturno, destinado para maioria dos trabalhadores e trabalhadoras com idades diferentes, que tem, muitas vezes, na realização do curso, a única possibilidade de conquistarem a formação superior. O

curso noturno de Pedagogia precisa desenvolver experiências destinadas aos trabalhadores através de encontros, em que os estudantes ali cansados do trabalho, superam aquela concepção de estudar somente pelo título ou pelo diploma.

Os sujeitos privilegiados, professores e alunos, possam trazer para a sala de aula a vitalidade de aprender e que deve brotar na concepção de mundo, a qual a vida mesma ensina que é preciso tornar clara para compreendê-la e possuí-la em sua plenitude.

A escola dos trabalhadores de Turim, descrita por Gramsci (2005) é viva porque sua concepção de mundo supera a concepção de que a educação é uma mercadoria pautada na troca do esforço por um diploma, ela se estabelece na compreensão de que os sujeitos devem se tornar capazes de seu pensamento e de sua ação, ou seja, de *práxis*.

A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe. (GRAMSCI, 2005, p.362)

Considero que a pesquisa pode desenvolver os elementos necessários para que os alunos do curso de Pedagogia possam ser os portadores de seu pensamento e de sua ação, no entanto, o professor e a universidade não podem subsumir diante do desafio e do fardo do tempo histórico da *classe-que-vive-do-trabalho*.

Zeichner (1993, p.7-8) destaca duas questões sobre a perspectiva da prática docente reflexiva que dialoga com a superação do cenário que imprime barreiras aos alunos das classes populares ao chegarem na universidade, primeiro, que a atenção do professor deve se centrar nas condições sociais em que esse exercício se situa - para o exterior - ou seja, a busca pela reflexão dos professores procura à eliminação das condições sociais que deformam a autocompreensão dos professores e obstaculizam o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, a reflexão do professor não prima pelo “interior”, mas como sujeito que sofre as influências da totalidade em seu trabalho docente. A segunda característica citada pelo autor, “consiste em seu impulso democrático e emancipador”, reconhecendo o caráter fundamentalmente político de toda a ação docente, assim as reflexões devem ocupar o cotidiano da escola como espaço de disputas permeado por questões como: “as relações entre raça e classe social, por uma parte, e o acesso ao conhecimento escolar e ao aproveitamento acadêmico, por outra parte”.

Além de toda a complexidade da pesquisa, muitos alunos enfrentam “*dificuldade na escrita, por conta de uma educação deficitária no ensino médio*”(SERGIO). Conforme o entrevistado, os colegas de curso não conseguem render durante a pesquisa por conta de problemas relacionados à escrita. São acadêmicos oriundos da escola pública, que chegam na Universidade com quase nenhum contato com a escrita acadêmica, isto porque os conhecimentos mobilizados durante a construção do TCC correspondem a articulação dos saberes durante o tempo de formação, que vai desde a escrita acadêmica à mais simples formatação do trabalho, conforme segue relatos:

[...] e claro, isso é uma coisa que eu acredito que só com muito exercício para poder melhorar isso, então a dificuldade na escrita, de conseguir render na escrita, isso é uma das dificuldades, isso é uma coisa que a gente ouve falar muito, que não consegue produzir, não consegue render na pesquisa. (SERGIO)

O entrevistado compreende que estes problemas poderiam ser sanados através de exercícios de escrita e, no que tange as normas acadêmicas, “*seria interessante aprender lá no primeiro semestre*” (SERGIO). Os entrevistados indicam que as disciplinas de pesquisa na Universidade também subsidiam o exercício da escrita através da realização de fichamentos e resenhas.

desde o começo, desde as tarefas mais simples como os resumos e as fichamentos, as resenhas para a prática da escrita. (LUANA)

Estas atividades são desenvolvidas buscando habilidade de aprender a escrever ao invés de copiar como foram ensinados durante a vida escolar, para que ao chegarem no momento do TCC, possam realizar a escrita do relatório de pesquisa sem maiores dificuldades.

Além da escrita, as disciplinas de pesquisa também contribuem para que os alunos adquiram normas acadêmicas, porém parece que os alunos entendem que essas disciplinas contribuiriam mais para o desenvolvimento dos trabalhos, no início do curso. Parece que ao chegarem na Universidade, os alunos apresentam uma deficiências em sua formação, por terem educação escolar de baixa qualidade - pautada na relação de receber conteúdos e copiar coisas prontas, impossibilitando aos alunos de uma capacidade criadora e da autonomia para aprender.

Severino (2007) ao trata de questões práticas da vida acadêmica, a qual compreender o processo que envolve leitura, documentação e produção textual, destaca que os maiores obstáculos do estudo e da aprendizagem estão relacionados com:

[...] a correspondente dificuldade que o estudante encontra na exata compreensão dos textos teóricos. Habitados à abordagem de textos literários, os estudantes, ao se defrontarem com textos científicos ou filosóficos, encontram dificuldades logo julgadas insuperáveis e que reforçam uma atitude de desânimo e de desencanto, geralmente acompanhada de um juízo de valor depreciativo em relação ao pensamento teórico. (SEVERINO, 2007, p. 49)

Para dar direcionamento ao pesquisador, Severino (2007, p. 49-66) propõe que o estudo siga passos que, crescentes em complexidade, oferecem um método de leitura analítica que favorecem a compreensão e interpretação crítica dos textos. Para isso, é necessário preparar o texto, identificando sua estrutura (análise textual), compreender o tema central e as ideias secundárias (análise temática)

Além dessas adversidades enfrentadas pelos acadêmicos de Pedagogia durante a produção do TCC, revelam que a falta de experiência na pesquisa é o fator mais relevante. Durante o curso de pedagogia os alunos realizam algumas práticas de pesquisa, no entanto não são suficientes para sanar as dúvidas, conforme aponta o entrevistado:

Eu acho que outra também, que a gente escuta muito é na parte de análise de dados, que muitos colegas acham complexo de fazer. Isso eu acho também pela falta de experiência na pesquisa. Porque, o que acontece? A gente faz alguns ensaios durante o curso. Mas, na prática mesmo, eu vou dizer bem na realidade, só a professora (X) fez uma prática de pesquisa. (SERGIO)

Mesmo o curso oferecendo inúmeras disciplinas de pesquisa os alunos revelam que não compreendiam como se estruturava uma pesquisa, ou como ela se constituía até o momento do TCC, conforme revelam as entrevistas:

Foi um processo conturbado, porque eu não tinha noção do que era fazer um TCC, tu sentar, tu observar, tu fazer trabalho de campo intenso. (ELOZA)

A partir das disciplinas de pesquisa os alunos conseguem ter uma compreensão de alguns aspectos relacionados a prática de pesquisa, porém afirmam que a compreensão sobre a pesquisa só ocorre no momento começam a realizar o trabalho de campo. Conforme a entrevistada Lucia as disciplinas não são suficientes para que os alunos entendam como se constitui a pesquisa, a qual aparece abstratamente no plano teórico. Somente passam a ter uma compreensão geral da pesquisa ao realizarem o TCC .

Acho que cada um vai tendo uma noção diferente do que é a pesquisa quando tu esta dentro dela, diferente de quando tu faz cadeiras de pesquisa que você tem um estudo de como se faz aquilo, mas tu não tem noção de como é ela mesma. As vezes você vai fazer uma entrevista e ela não sai como tu esperava, pode ser que ela não seja boa vai fazer uma observação e não acontece aquilo que tu deseja quando tu estuda, tu acha que tudo vai dar certo, tu vai conseguir e as vezes não acontece isso. (LUCIA)

Lucia revela que durante as disciplinas de pesquisa, os alunos estudam pontos específicos da pesquisas, “de como podem fazer”. Isto porque as pesquisas aparecem como um ideal, no entanto na prática existem inúmeras circunstâncias que podem causar problemas a sua realização, como por exemplo: uma entrevista, a qual não sai muitas vezes como o pesquisador esperava; ou quando se realiza um observação para captar determinado fenômeno, que não se apresenta na prática. Dessa maneira, na perspectiva de Lucia, as disciplinas de pesquisa apresentam-se a partir do plano teórico, o que nem sempre demonstram o esperado na prática.

Assim sendo, como vem se constituindo o currículo voltado à Pesquisa?

Para Maria as disciplinas de pesquisa ao longo do curso contribuíram significativamente, pois possibilitaram a compreensão de cada processo que envolve a pesquisa para a construção do TCC.

Eu acho que essa questão de ser bem distribuída as cadeiras de pesquisa, iniciando lá no começo do curso. Como que é uma pesquisa; depois, como que tu trabalha a metodologia da pesquisa; como que tu vai a campo. Essa distribuição é bem embasado, tem uma cadeira pra cada processo, acho que isso é um ponto positivo. (MARIA)

Nesse relato de entrevista, o currículo da Universidade, no qual as “cadeiras” de pesquisa ao iniciarem esclarecendo como alunos realizam a pesquisa contribuiu para que eles aprendam a pesquisar. Ela relata que a proposta da Universidade é desenvolver os conhecimentos relacionados a cada parte da pesquisa, com intuito de formar professores que aliem a pesquisa à prática.

Diante desse relato a Universidade ao oportunizar gradativamente o desenvolvimento dos saberes relacionados a prática da pesquisa, abordando tantos os aspectos mais simples, como a escrita acadêmica e questões mais complexas, como a pesquisa de campo e análises de dados, que culminam com a prática do TCC, contribuindo para que os alunos apresentem ao final do curso o conhecimento necessário para desenvolver a pesquisas.

Mas na universidade tem vários momentos destinados a pesquisa, pesquisa 1...2...3 então vai contribuindo para que até o final do curso os alunos compreendam as dimensões que envolvem a pesquisa. (LUCIA)

Eu tive a oportunidade de entrar em contato com a pesquisa desde o início do curso, com projetos de pesquisa que eu participei, e isso vai contribuindo no sentido de formar professores pesquisadores, eu acho que bem em dinâmica, bem densa ela possibilita uma série de construções, eu acho que ela funciona em uma estrutura de construção. Ela vai ser trabalhada gradualmente, desde o começo, desde as tarefas mais simples como os resumos e os fichamentos, as resenhas para a prática da escrita, até o aprofundamento metodológico de campo. Isso é trabalhado desde o início do curso, cumina no trabalho de conclusão. (LUANA)

Nestes dois relatos, os entrevistados afirmam que a formação tem a pesquisa como cerne do curso de Pedagogia, a qual proporciona aos alunos o contato com a pesquisa desde o início do curso, que tal processo vai ocorrendo de maneira progressiva, para que os alunos consigam compreender as dimensões que envolvem o fazer da pesquisa. Conforme Antonia, a formação oferecida, proporciona aos alunos “*a entrada para a pesquisa*”, introduzindo os alunos na pesquisa científica, mas que tal formação ainda não é suficiente, pois é preciso ainda se envolver com grupos de pesquisa o qual depende de cada um.

Mas eu acredito que essa proposta de currículo contribui muito, essa proposta de oferecer as cadeiras de pesquisa desde o início do curso, mas é preciso buscar mais. Ela te dá uma entrada para a pesquisa, mas o aluno tem que buscar mais. (ANTONIA)

O entendimento dos alunos sobre as contribuições do currículo para à pesquisa apresenta-se de forma controversa entre o grupo de entrevistados, isto porque afirmam que por um lado o currículo proporcionou aos estudantes o aprendizado necessário para o desenvolvimento da pesquisa no TCC, por outro lado, revelam inúmeras dificuldades.

Segue dois relatos que expõe este conflito:

Eu tive a oportunidade de entrar em contato com a pesquisa desde o início do curso e isso vai contribuindo no sentido de formar professores pesquisadores, eu acho que bem dinâmica, bem densa. Ela possibilita uma série de construções, eu acho que ela funciona em uma estrutura de construção, mesmo ela vai ser trabalhada gradualmente até o aprofundamento metodológico de Campo. Isso é trabalhado desde o início do curso. Acaba no trabalho de conclusão. Então não é uma coisa que nunca se ouviu falar sobre isso e, de repente, tem que fazer um trabalho final. Isso possibilita a pessoa a oportunidade de ir elaborando a pesquisa desde que se inicia o estudo na universidade. (LUANA)

A entrevistada Luana afirma que teve contato com a pesquisa desde o início do curso de Pedagogia. Como outros alunos entrevistados, tem o entendimento que esse processo formativo, gradual, possibilita aos alunos diferentes aprendizados que envolvem a pesquisa, se no entanto revelar quais, e que; contribui para formar professores que tenham a pesquisa aliada a sua prática na sala de aula. E, permite que os alunos desde o início do curso de Pedagogia elaborem sua pesquisa para o TCC.

Já o entendimento do entrevistado Sergio apresenta-se de maneira contrária a essa perspectiva, conforme relata:

Bom, assim, o que acontece com as disciplinas? Nós temos previsto inúmeros momentos destinados para a pesquisa, conforme as cadeiras. E o que acontece, elas são fragmentadas, tu aprende um pouquinho de cada coisa. Eu acho que

isso não é tão interessante , do ponto de vista que tu começa a fazer parte por parte de um trabalho.

O relato de Sergio indica que na Universidade as disciplinas de pesquisa se realizam a partir de uma proposta fragmentada do conhecimento, o que torna-se um ponto negativo, uma vez que os alunos só estudam partes de como se realiza a pesquisa (estruturação do trabalho científico, métodos e teorias). Esta fragmentação do conhecimento, apontada pelo entrevistado, faz com que a formação do professor fique deficiente. Sergio entende que o aluno de Pedagogia relata a importância de pesquisar e de apresentar trabalhos para a formação acadêmica.

Organização curricular inadequada sob o ponto de vista do entrevistado:

[...] pra ter uma ideia, a parte de organização do trabalho, a questão de formatar um trabalho dentro das normas, se eu não me engano, isso ocorreu no terceiro semestre, eu acho que isso deveria ser bem antes. [...] isso praticamente tu bota em prática tudo que tu conseguiu construir, tudo que tu conseguiu aprender durante quatro anos de formação. Desde da parte de formatar um trabalho, até a hora das tuas considerações finais. (SERGIO)

O entendimento do entrevistado sobre o currículo intensivo na Universidade seria:

Eu acredito que tu deveria começar do todo, e depois ir desmembrando parte por parte desse todo [...] Acho que quando a gente começou a disciplina de pesquisa, na disciplina pesquisa I, nós tivemos que entrevistar um professor Mestre ou Doutor para saber como ele fez sua pesquisa, saber qual foi a sua metodologia, isso foi bem interessante, porque a gente partiu do todo. Depois as outras pesquisas começam a ser fracionadas e isso acaba dificultando um pouco. (SERGIO)

Para Sergio, mais significativo para a formação de professores, seria que a iniciação ao trabalho de pesquisa se realizasse a partir da própria pesquisa, e não aprendendo partes de uma pesquisa. A partir do todo, que compõem a pesquisa, os alunos desmembrariam por partes, no sentido de compreender a pesquisa. A fragmentação na forma como se realizam as disciplinas de pesquisa, decorre pelo fato de os professores, desde o início do curso investirem para que os alunos a construam suas pesquisas parte por parte.

Talvez pelo fato dos professores acreditarem que tu vai desenvolver um tema e chegar até o final com esse tema de pesquisa. Sim, se tu conseguir no primeiro semestre, ou no segundo semestre já delinear o que tu vai pesquisar, perfeito. Tu vai fazendo isso aos poucos, tu vai chegar lá no final com um belo trabalho, estruturado e tudo mais. (SERGIO)

Neste relato acima, que acabei de trancrever é possível perceber o dilema enfrentado pelos alunos do curso de Pedagogia, se por um lado o currículo possibilita a construção desde o início do curso, o que seria uma ideal; por outro, ao iniciarem a

graduação, os alunos ainda desconhecem os fenômenos a serem investigados no campo, bem como possuem pouca ou até quase nenhuma experiência na Educação e com a pesquisa. O que torna muito difícil de realizar.

Mas geralmente não é isso que ocorre. Porque tem muitos alunos que vão se decidir lá pelo último semestre, então ele perdeu quanto tempo nisso? Construindo um trabalho que para ele não serviu de nada, que ele não conseguiu ir a fundo e vou fazer de qualquer jeito, porque não é isso que eu quero no final das contas. (SERGIO)

A grande maioria dos alunos define o problema de pesquisa somente no final do curso, entre o 7º e 8º semestre, como revalam os entrevistados:

[...] eu me encontrava bem perdida no final do curso, todo mundo já tinha algum tema de pesquisa e eu me encontrava ali perdida, voando, dentro daquele meio, não tinha pensado em tema de pesquisa. (LUCIA)

A minha experiência para desenvolver o TCC foi bastante complexa, digamos assim, conturbada um pouco talvez. A gente teve pesquisa desde o primeiro semestre e no terceiro a gente começou a desenvolver os projetos de TCC. A maioria dos colegas começou com um projeto e seguiu com aquele projeto. Eu escolhi um projeto e depois eu escolhi a minha orientadora, e aí eu tive que mudar o projeto. Então quando chegou na última cadeira de pesquisa eu troquei de projeto e tive que reescrever ele todo, desde o início, aí eu tive que estudar em dobro. (MARIA)

Porque tem muitos alunos que vão se decidir lá pelo último semestre. (SERGIO)

A dificuldade de definir o problema de pesquisa logo no início do curso, faz com que os alunos não sintam-se motivados e percam tempo realizando pesquisas que não vão em frente e servindo tão somente para desenvolver as atividades nas disciplinas de pesquisas. Para os alunos que conseguem desde os primeiros semestres decidirem o que vão pesquisar, a formação para a pesquisa é um ideal, uma vez que o trabalho vai sendo construído parte por parte, com auxílio do professor da disciplina de pesquisa, como entende o entrevistado:

Então tem isso também, para aquele aluno que decidiu o que fazer desde os primeiros semestres, perfeito, aí é uma formação, dentro dessa perspectiva legal, agora outro que foi empurrando com a barriga, decidiu vou fazer isso aqui porque eu preciso desse conceito para ser aprovado, vou fazer qualquer coisa. Aí lá no final ele muda, e quando muda ele vai ter que começar da estaca zero. (SERGIO)

Os entrevistados revelam que a formação deveria ocorrer com base na pesquisa, a qual é diferente “do ensino da pesquisa”, tal como se apresenta, ou seja, deveriam haver “*mais práticas envolvendo pesquisa concretas ajudaria muito a tirar essas dúvidas que surgem*” (SERGIO). Apesar das inúmeras disciplinas que envolvem a pesquisa durante a

formação e as práticas de pesquisa os alunos sentem-se como se *“tu treinasse um pouco e fosse para o jogo valendo, só que chega na hora tu sente as dificuldades, e como é que vai sanar?”*(SERGIO).

Diante disso parece não haver uma compreensão sobre o processo de realização da pesquisa:

Durante as cadeiras que a gente teve antes era tudo muito subjetivo, gente entendia algumas coisas sobre pesquisa, mas não sabia, não entendia como era. E a gente só começou a compreender a pesquisa quando foi pro campo, faz entrevistas, faz observações, aí tu começa a compreender como que se faz pesquisa, como tu finaliza ela, porque ela tem todo um processo. (LUCIA)

Para muito alunos, assim como Lucia, a pesquisa apresenta-se como um campo ainda a ser explorado, não fez parte da vida escolar e ao chegar na Universidade ainda parece estar distante, isto porque a pesquisa não é um conhecimento específico que se aprende, mas uma atitude epistemológica. Severino (2007) ao contextualizar a relação entre ciência, pesquisa e produção de conhecimento no espaço universitário aponta as dimensões científica, profissional e política na qual deve se pautar a formação em nível superior. Para Severino (2007, p. 22), “A educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante.”

Por isso, para Severino (2007) aprender na universidade diferencia do aprender na vida escolar

[...] na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico. (Severino, 2007, p. 25)

A fragmentação do conhecimento científico na universidade, que se manifesta na separação das disciplinas que envolve a pesquisa pode ser danosa para a formação do professor. Isto porque, o contexto de uma determinada disciplina de pesquisa apresenta conhecimento separado e desvinculado da própria pesquisa científica. Esta fragmentação tem resultado na perda do sentido do próprio fazer da pesquisa, tal como muitos alunos demonstraram.

As implicações – dificuldades - do currículo fragmentado na formação voltada a pesquisa se ampliam, já que “o fundamental do conhecimento não é a sua condição de produto, mas seu processo” (SEVERINO, 2003, p. 40). Ainda com Severino (2003), o qual afirma que a formação profissional no atual contexto, tanto no setor da produção

econômica, como na formação de professores, exige do profissional a capacidade de resolver situações problemas, criatividade e iniciativa, para atender as novas situações.

Para o entrevistado Sergio uma forma de desenvolver um currículo voltado a pesquisa constitui-se pelo desenvolvimento de pesquisas concretas durante a formação, coletar dados, analisar dados, fazer relatório.

Nesse sentido, uma das contribuições que a Universidade deveria fazer é realizar pesquisa concretas, ir a campo, coletar dados, analisar dados, fazer relatórios, eu acho que isso seria o ideal para a formação de um professor pesquisador. Então, quanto mais práticas possíveis, favorecem mais no desenvolvimento de pesquisas e na formação do aluno também. Então, um ponto positivo é quando os professores propõem atividades que façam com que o aluno vá a campo, façam todo esse processo que se faz no trabalho de conclusão, sair a campo, coleta de dados, análise, conclusão. (SERGIO)

Neste relato é possível perceber que há uma concepção de pesquisa como princípio educativo e científico na prática docente. Para tanto é preciso superar a dicotomia entre ensino e pesquisa (DEMO, 2006). A formação do professor não pode subsumir diante do desafio histórico de emergir do abismo das condições de instrução, transmissão e reprodução, para o ambiente orientação criativa pela pesquisa. Para Demo (2006) a sociedade mantém grande expectativa nas contribuições oriundas da universidade que tem seu cerne de funcionamento pela pesquisa.

É nesse sentido, que Demo (2006, p.37) defende a pesquisa como “diálogo inteligente com a realidade”, considerando o caráter comunicativo do conhecimento produzido:

Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.

O diálogo com a realidade carrega uma concepção e atitude transformadora, política, crítica e criativa que fazem da pesquisa como princípio educativo a alavanca do desenvolvido e do progresso. Demo (2006) defende que a pesquisa como princípio científico deve ser aplicada ao processo de formação acadêmica na universidade, pois “a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa” (Demo, 2006, p.51).

Demo (2012) propõe o currículo intensivo como organização da proposta didática acadêmica com vistas à formação questionadora reconstrutiva, a qual não consiste em simples reprodução de saberes e fazeres. O currículo intensivo representa para Demo (2012, p.86) “a tradução curricular da educação pela pesquisa”. A pesquisa na universidade dessa forma:

Faz parte da profissionalização também não sendo, pois, apenas vocação ou opção, mas componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência; é, por isso, a maneira decisiva de substituir *treinamento por educação*, ou seja, o mero fazer, pelo saber fazer e sempre refazer; tratando-se de formação da competência, o aspecto formativo deve predominar sobre o transmissivo. (DEMO, 2012, p. 87)

O currículo intensivo significa a prevalência da pesquisa e elaboração própria sobre a aula, assim não há como ensinar a fazer pesquisa sem pesquisa. A tarefa é cultivar tanto no aluno como no professor a competência do sujeito, com capacidade de elaboração de projeto próprio, teórico e prático.

Considero assim que o cultivo de currículo intensivo diferencia-se de currículo extensivo, o primeiro tem como base a pesquisa como princípio educativo; o segundo, percebe na pesquisa a capacidade de formação crítica, no entanto não rompe com o ensino, que se traduz no próprio ensino da pesquisa. Em segundo lugar, o currículo intensivo pretende dar conta de um determinado tema desde o início do curso, não se reduz a qualidade formal mas a capacidade de construir uma sociedade solidária e justa. Isto porque pretende-se com a formação a capacidade questionadora tendo em vista a participação.

Também é diante dos inúmeros dilemas apresentados aqui, que considero a proposta Gramsci, na qual não se deve esperar até a universidade para proporcionar aos alunos a capacidade para aprenderem a estudar sozinhos, a ter hábitos de leitura e à disciplina intelectual, ou seja à pesquisar.

7 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA NO TCC

Na terceira categoria, intitulada, “*Sentidos da experiência na pesquisa no TCC*”, busquei compreender quais saberes, quais sentidos os estudantes atribuem à pesquisa e de que maneira o TCC contribuiu para sua formação. Metodologicamente não irei dividir a categoria em subcategorias, visto que trata-se de uma mesma abordagem, apesar de ser tratada pelos alunos de diferentes maneiras.

Por que destaco a experiência vivida no TCC pelos alunos do curso de Pedagogia? Porque como nos bem lembra Thompson (1981):

Conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p.17)

Thompson (1981) a experiência é “uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, e muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de acontecimentos” (THOMPSON, 1981, p.15).

A experiência “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento”. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece com eles e a seu mundo. Ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16)

Para Thompson (1981) a experiência é um conceito amplo, o qual surge na vivência, dentro e fora dos ambientes acadêmicos, segundo o autor a experiência “não espera discretamente fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença”. A experiência “entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio” (THOMPSON, 1981, p.17).

Destaco que os sentidos atribuídos à pesquisa passam por crenças e teorias que orientaram ou conduziram os acadêmicos de tecitura do Trabalho de Conclusão de Curso, mesmo que as vezes inconscientes ou, ainda, distantes da prática concreta. Tal perspectiva da experiência busca dialogar com a formação do professor, de modo a

compreender a formação em processo, em contraposição ao professor prático utilitarista, centrado em receituários prontos aplicáveis na prática.

Inicialmente não há uma única concepção sobre a pesquisa na formação, não apresenta concepção pautadas relacionada aos teóricos que tratam dos diferentes modelos como professor-pesquisador, professor- reflexivo, ou sobre a pesquisa-ação na prática do professor. Entre os significados atribuídos pelos alunos à pesquisa, a partir do TCC, um dos mais destacados corresponde a formação continuada do professor. Como seguem alguns relatos

A pesquisa ela significa uma forma a mais da gente poder buscar outras alternativas da formação acadêmica e da vida. Buscar alternativas e conhecimento que a gente não tem e estar correndo atrás disso. Adquirir mais conhecimento. (MARIA)

Para mim a pesquisa significa buscar mais. Então eu acho que ela não fica só aqui, ela não se detem só no curso. Eu acho que a pesquisa te faz buscar mais, ir em busca de conhecimento. (ANTONIA)

Para as entrevistadas Maria e Antonia, nos relatos que acabei de transcrever a pesquisa a partir do TCC possibilita buscar novos conhecimentos que não foram adquiridos durante a formação inicial. Percebo que essa busca desses novos conhecimentos surgem a partir de situações problema a serem enfrentados na sala de aula do professor. A pesquisa passa a significar para os acadêmicos o processo também de renovação e criação de um repertório próprio.

A pesquisa assim passa a fazer parte da atividade e da vida do professor possibilita seu desenvolvimento profissional, o qual ocorre ao longo da atuação docente, podendo desenvolver novos novos sentidos à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor.

Para Imbernón (2010) as questões novas que emergem da prática e a busca por compreendê-las a partir do campo teórico permite a construção de novos saberes na construção da docência. Desta forma, ao analisar os significados atribuídos a pesquisa no TCC, como possibilidade de conduzir os professorer à prática da pesquisa em sua atividade como professores, permite compreender este processo da formação continuada diretamente ligada ao papel do professor.

Conforme salienta Imbernón (2010, p.75):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Nesta citação, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada como fomento de desenvolvimento profissional dos professores supõe uma prática balizada na teoria e na reflexão da mesma, a qual não ocorre sem pesquisa. Nessa perspectiva a pesquisa passa a ser definida como espaço privilegiado permitindo o processo de mudança da prática profissional e do contexto institucional da escola.

No mesmo sentido Sergio e Antonia acreditam que é a partir da pesquisa que devem buscar a formação continuada em cursos de pós-graduação:

Eu pretendo continuar a pesquisar, a tentar o Mestrado, a buscar uma pósgraduação. E uma formação sem a pesquisa, eu não sei se ela me permitiria isso, eu não sei se eu não me acomodaria. Faria o curso e está bom assim, e vou ficar assim. (ANTONIA)

E segundo, eu busco uma pós graduação depois, no mínimo mestrado. A pesquisa tem sentido para a minha formação, para uma formação futura. Para a formação atual e para a formação futura. (SERGIO)

A experiência na pesquisa carrega a importância tanto para sua formação inicial e sua prática como professor, como para sua formação continuada em nível de Mestrado e Doutorado. A partir desse relato entendo que a formação do professor em nível de graduação corresponde a formação inicial, e que portanto, fica evidente a necessidade de uma formação complementar, na qual a pesquisa está presente. A pesquisa se apresenta aos alunos como necessária e fundamental para os professores, pois possibilita além de manifestar seu tempo vivido e historicizá-lo, produzir novos conhecimentos. Porém indiretamente, estas falas remetem a concepção de que a tarefa científica esta reservada ao mundo acadêmico.

Por isso Antonia destaca que pretende continuar a realizar pesquisas após a graduação, tentar cursos de pós-graduação e futuramente buscar a seleção no Mestrado. Parece que para Antonia a pesquisa se restringe ao espaço da academia, ou seja, ela não vê a possibilidade de pesquisar em sala de aula durante a sua prática como professora. Quisa a experiência do TCC do direcionamento do curso não possibilitou a reflexão que o professor possa a constituir-se como pesquisador da própria prática, ou dos fenômenos que circundam a escola.

Para estes entrevistados a pesquisa instigou a buscar a formação complementar a inicial e que se não houvesse a pesquisa no TCC teriam se acomodado com sua formação.

No entanto eu ouvi no final do curso: eu fiz e é isso, vou parar por aqui e pronto. E colegas que falam: eu gostei eu vou ir atras, vou buscar mais continuar a ir atras da minha formação. Eu acredito que é um processo que pode instigar as pessoas a buscar mais como a não querer. Eu acho que esta

mais ligada a perspectiva de futuro. Quem quer continuar na pesquisa, como eu te disse, tem esses grupos bem definidos. Então quem fez a pesquisa para construir o TCC para fazer apenas para se formar, eles estão ligados com a educação, mas eles não tem um propósito de ir além daquilo ali. (ANTONIA)

Nesse relato de Antonia que acabo de transcrever pude perceber também que há entre os alunos do curso a concepção de que os saberes oriundo da formação inicial foram suficientes para sua formação. Revelam ter grupos bem definidos dentro da turma de Pedagogia, entre eles, aqueles que almejam seguir desenvolvendo pesquisas e buscando a formação em nível de pós-graduação e aqueles que desejam fazer o TCC para concluir o curso. O primeiro grupo apresenta-se como aqueles que se dedicam a pesquisa, já o segundo admite, para cumprir requisitos do currículo. Para Antonia, quem desenvolve a pesquisa no TCC apenas para se formar não implica em problemas para seu desempenho profissional, apenas nas perspectivas de futuro. Aqui parece que Antonia não percebe a pesquisa ligada a atividade docente. Apenas uma instrumentalização para a formação em nível de pós-graduação

Na nossa própria sala de aula haviam colegas que deixavam bem claro: eu estou fazendo a pesquisa porque ela faz parte do currículo e eu preciso me formar. Então passou por esse processo e vai ficar ali. E tem outros que querem ir além, porque eu tenho contato com muitos colegas e eles querem ir além, estão buscando continuar. Então a pesquisa serviu como um início do campo do meio acadêmico mesmo. Então serviu como um início, e querem buscar mais na sua formação. E tem outros que não, passaram por esse processo de construção do TCC, mas é aquilo só pra se formar, muitos desses já estavam em sala de aula, já são professoras, já haviam vindo do magistério e realmente elas só queriam terminar o curso de graduação. (ANTONIA)

A partir desta citação foi possível concluir, que por um lado os alunos percebem a pesquisa como elemento importante para continuar seu processo formativo, por outro, os alunos oriundos do Ensino Médio Normal acreditam que sua formação para a prática docente foi adquirida no magistério, e portanto o curso de Pedagogia servirá somente para obter a titulação superior. A lógica tecnicista se materializa no depoimento que acabei de descrever, afirmando uma concepção utilitarista no que tange à prática do professor, destituída de reflexão sobre a prática. Esta concepção de formação de professor tem origem na ciência positivista conforme Kunzer (1999), dando origem às propostas curriculares que organizavam os conteúdos a serem seguidos, os quais são repetidos ano após ano, através de métodos expositivos uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social (KUNZER, 1999, p. 5-6).

Esta orientação produz uma divisão social interna do trabalho educativo, onde aqueles que dedicam-se a pesquisa e se dizem especialistas vão pensar a educação, enquanto os professores que tiveram apenas a formação inicial, na forma de instruções de como fazer, se constituirão como tarefeiros utilitaristas, o que nos remete a uma visão tecnicista da educação. Esta concepção se articula com o parcelamento do trabalho pedagógico decorrente da própria divisão do trabalho no sistema capitalista de produção.

Os pacotes prontos de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como a mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se formas de controle e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais de processo de controle social mais amplo. (FRIGOTTO, 2006, p. 170)

Mézáros (2007, p. 87), chama essa dicotomia de *divisão vertical/hierárquica do trabalho*, tem como função a divisão da sociedade em classes e atribuir a cada uma delas papéis na sociedade assegurando a reprodução e a exploração máxima do trabalho. Esta divisão dentro dos espaços educacionais se realiza na separação entre a prática e a reflexão ou entre *homo faber* e *homo sapiens*, no qual uns tem a função de fazer e outros, os donos do saber, os que pensam a educação, os proprietários dos meios de produção do professor, tem a função de orientar a prática do professor, e este por sua vez tem a função de realizar os temas de fixação.

Segundo Mézáros a função da dimensão vertical é:

proteger os interesses vitais do sistema, assegurando a extração máxima do sobre trabalho praticável da totalidade do trabalho. Consequentemente, a força horizontal só pode se desenvolver até o ponto em que permanece sob o controle firme da dimensão vertical no horizonte reprodutivo do capital. (MÉZÁROS, 2007, p.87)

Sergio relata que para muitos professores a pesquisa não faz sentido, conforme segue:

E segundo, porque eu vejo que tem muito professor que não faz sentido a pesquisa para ele. Então eu vejo que esse outro lado da pesquisa, vai ter muito profissional que não vai ver sentido nisso, talvez porque acha que isso não vai ser importante na prática dele, ou porque acredita que isso seria mais para quem vai buscar uma pós-graduação ou uma vida acadêmica maior, um Mestrado, Doutorado e não entenda que isso vá ser importante. (SERGIO)

Para muitos professores não faz sentido a pesquisa, são professores que tem sua prática pautada na reprodução e acreditam que ao se formarem nos cursos de formação de professores bastará replicar o conteúdo ano após anos, não carecendo de formação continuada nem complementar em nível de pós-graduação. Estes professores

que não relacionam a pesquisa a sua prática docente, e portanto, não valorizam a pesquisa na formação, atribuem os aspectos formativos da pesquisa somente aqueles que buscam formação a nível de Mestrado e Doutorado. Parece haver uma concepção de formação pautada na separação entre pensar e agir. Produzem uma divisão social do trabalho do professor, em que os especialistas (Mestres e Doutores) planejam, e os professores executam.

A formação continuada através da pesquisa pode corresponder a fase de formação permanente, que incluem o domínio tanto das atividades de planejamento da instituição escola, como do ato educativo, de modo a permitir o domínio da totalidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação. A formação continuada vai possibilitar o desenvolvimento profissional com vistas a sanar as dificuldades enfrentadas e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que Lucia destaca a importância de ter uma formação voltada para a pesquisa:

Acho que é importante ter uma formação voltada para a pesquisa para que o professor dê continuidade a sua formação, para que ele não fique parado e não fique apenas com a formação da graduação, e dê continuidade ao seu trabalho, trazendo a pesquisa para a sala de aula também. Acho que ao realizar pesquisas ele também irá melhorar como profissional e isso vai retornar para os seus alunos. (LUCIA)

A pesquisa propicia espaços nos quais se pode aprofundar a discussão sobre como e por que os educadores fazem o que fazem; para isso a formação deve balizar-se em educar profissionais para “serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 227).

É também na sala de aula que deve ocorrer a formação continuada através da reflexão sobre as próprias práticas visando a solução de situações problemáticas. Rompendo assim com uma escola transmissora de conhecimentos e constituindo um espaço privilegiado de produção e circulação de saberes, coletivamente produzidos.

Para Zeichner (1998) a prática corresponde a uma atitude investigativa pautada na pesquisa. A formação do professor reflexivo refere-se a atividades de investigação. Para este autor a pesquisa-ação deve-se constituir em estratégias utilizadas pelos professores nos cursos de formação:

Durante os últimos 15 anos, tenho estado envolvido na promoção do uso da pesquisa-ação enquanto uma dentre várias estratégias para preparar professores

capazes de dar mais respostas em termos culturais, professores que trabalhem ativamente para educar todos os alunos rumo aos mesmos padrões acadêmicos elevados. (ZEICHNER, 2001, p. 71-72)

A partir dos dados apresentados entendo a necessidade de os professores, em sua formação inicial, de assumirem a pesquisa como instrumento e condição para desenvolver a capacidade de refletirem, conscientizarem-se de suas próprias limitações, proporcionar o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio desenvolvimento profissional.

Para Sergio a pesquisa também tem sentido educativo e para isso entende a necessidade de constitui-se como professor-pesquisador:

Eu vejo a pesquisa da e duas formas: a primeira porque a importância do professor-pesquisador, ou seja, se tu quer formar um aluno na perspectiva da pesquisa tu tem que ser pesquisador. Tu tem que estar imerso na pesquisa e tu tem que dominar isso. (SERGIO)

Em sua entrevista Sergio entende que o professor deva se constituir em professor-pesquisador, esta condição exige que o professor esteja imerso na pesquisa e que domine os elementos da pesquisa para subsidiar uma formação como princípio educativo. Isto porque o entrevistado entende que atualmente a complexidade dos novos tempos não cabem mais um ensino transmissivo para subsidiar uma educação de qualidade, conforme segue o relato:

Hoje a Educação pede muito que o aluno seja pesquisador até porque a aprendizagem flui melhor quando o aluno é pesquisador, e se o professor não tem essa característica, de ser pesquisador, ele não vai conseguir passar isso para aluno. Por isso, a pesquisa é uma coisa importante na formação do professor, pra que ele consiga, durante sua vida profissional, proporcionar isso pro aluno. (SERGIO)

Na citação acima indica que o acadêmico de Pedagogia acredita que hoje a educação exige que o aluno pesquise e seja um pesquisador, como forma de tornar a educação mais dinâmica e autônoma e que este processo auxiliar aos alunos no aprendizado. Da mesma forma, se professor não tem como fundamento a pesquisa como princípio educativo e não tem a prática de pesquisar, não conseguirá desenvolver uma educação significativa e de qualidade. Assim, formar um aluno-pesquisador exige a necessidade da pesquisa na formação e na prática do professores, como bem pontua Demo (2012, p.2), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

Já para Maria a pesquisa representa uma prática diferencial em relação aos demais professores:

Quando o professor pesquisa ele vai para dentro de uma sala de aula ele já tem uma visão diferenciada, ele já trabalha de uma forma diferente. E eu acredito que esse processo seja bem orientador para você trabalhar na sala de aula. (MARIA)

A partir da experiência no TCC os alunos entrevistados passam a acreditar que a pesquisa permite ao professor trabalharem de forma diferenciada em relação aqueles professores que não tem a pesquisa como base da sua atividade. Por outro lado, as respostas são sempre muito superficiais, não indicam como e de que forma esse professor pesquisador desenvolve sua prática, nem como e onde realiza sua pesquisa. Parece haver uma ideia geral entre o grupo de aulas o que indica que estes conceitos não foram aprofundados durante o curso pelos alunos de Pedagogia.

A entrevistada Lucia indica um caminho, o qual consiste que é através da pesquisa que o professor busca aprimorar seus métodos de ensino por meio da reflexão e pesquisa, centralizando seus trabalhos e buscando o aperfeiçoamento de sua prática docente.

A pesquisa traz a questão de tu ter um conhecimento, de tu buscar o teu conhecimento para poder depois utilizar na tua prática docente. (LUCIA)

Não sei se essa é uma visão só minha, ou dos contextos que eu observei que os professores não conseguem mais realizar aquilo que eles querem e a pesquisa nos dá muito isso de tentar fazer melhor e diferente. (MARIA)

No que tange aos significados atribuídos a pesquisa nestes fragmentos, as alunas indicam uma concepção relacionada a uma suposta epistemologia da prática. Primeiramente, observo a necessidade de buscar novos conhecimentos, visto que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes para dar conta de novas situações. E em segundo, parece que a reflexão na ação permite construir novos caminhos bem como a construção de um repertório que pode ser utilizado pelo professor. Pimenta (2006, p.20) ao analisar o movimento que denominou-se de professor pesquisador de sua prática, aponta:

A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início. (PIMENTA, 2006, p.20)

Para Pimenta (2006) ensino como prática reflexiva se estabeleceu como uma forte tendência nas pesquisas em educação, apontam para a valorização de processos de produção e circulação de saberes partir da prática, tomando a prática como ponto de partida e de chegada, não importando uma concepção pedagógica-crítica. Outro questão levantada pela autora reside em situar a pesquisa como um instrumento de formação de professores. Nesse sentido, é possível verificar que a formação ocorreria em serviço, responsabilizando o sujeito pela sua própria formação e desobrigando o Estado, parte de uma concepção liberal de formação docente.

Pimenta (2006, p. 24) afirma que esta concepção é incoerente:

uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente.

Desta forma, há a necessidade de uma epistemologia na pesquisa educacional que supere o praticismo de resolução de problemas com fim na própria prática. Assim, devemos considerar que as pesquisas realizadas pelos professores como uma importante maneira de se conhecer os processos de ensino, com um olhar de dentro da escola. Este olhar pode ser mais significativo do olhar de fora da escola, superando a relação sujeito e objeto, colocando-se na relação sujeito-sujeito, bem como se colocando em oposição em relação separação pesquisador X professor.

porque as pesquisas são vivenciadas dentro da escola. E tudo acaba contribuindo para a formação do professor. (LUCIA)

Partindo da análise dos dados até aqui descritos e da realidade que permeia os desafios do “ser professor” no contexto atual e a complexidade que envolve o ensino, enfatizando o papel da pesquisa na formação e na prática do professor, Demo (2012, p.84) entende que é preciso repensar o professor e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno.

Para Demo (2006, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”. Assim, é preciso considerar a pesquisa enquanto processo de formação do professor. A formação do professor vai constituindo-o não em mero receptor ouvinte

das aulas e mais tarde apenas transmissor de pensamentos prontos, tal como foi formado, mas sim, será capaz de conduzir a aprendizagem, a criação e a elaboração própria.

A pesquisa deve carregar o sentido de emancipação, atitude política e de consciência crítica problematizadora, entra aqui o despertar da curiosidade.

Outro sentido atribuído a pesquisa esta relacionado a mudança na concepção de mundo. É como se as reflexões a partir do campo teórico mudassem concepções cujas ações decorrem destas. Como indica Eloisa:

Eu acredito que essa prática contribuiu muito, porque ela muda visão de mundo. Contribuiu de diversas formas. Me fez compreender coisas que antes eu não compreendia. (ELOISA)

Conforme fica evidente nesta citação Eloisa indica que a experiência na pesquisa lhe permitiu uma mudança de olhar sobre mundo e compreender relações que antes não compreendia. Nesse caso o que estimulou essa mudança de pensamento em relação a realidade?

Demo (2012, p.28-29) destaca:

[...] é fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcance a capacidade de formular. Formular, elaborar, são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor. Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto.

Como é possível perceber nesta citação de Demo, a pesquisa possibilita desenvolver no estudante o pensamento crítico e a produção de conhecimento. Leva os estudantes a se envolverem de maneira crítica e participativa em todo o seu processo de aprendizagem, que acontece por meio de suas experiências e descobertas, ocorrendo, assim, a aprendizagem significativa, visto que a pesquisa conduz o estudante ao protagonismo, e não um mero expectador.

Para a estudante Maria a pesquisa no TCC possibilita a compreensão do contexto educacional:

Então a pesquisa para nós, dá essa possibilidade de entrar na sala de aula e ver como funciona, observar criticamente o que esta acontecendo, nos dá essa visão do que não podemos fazer. (MARIA)

Já Eloisa a pesquisa contribuiu para que tivesse um outro olhar até mesmo do curso:

Mas a pesquisa me levou a fugir um pouco dessa leitura obrigatória do curso. A pesquisa contribuiu para que eu tivesse um outro olhar, até mesmo do curso. (ELOISA)

A pesquisa possibilita ter um outro olhar até mesmo do curso porque, com como afirma Antonia, permite ampliar as suas possibilidades de leituras e aprendizagens, conforme segue:

Mas a pesquisa me levou a fugir um pouco dessa leitura obrigatória do curso do currículo da Pedagogia e ir um pouco além, conhecer novos autores, ir a campo e construir a pesquisa. (ANTONIA)

A pesquisa, segundo Maria possibilita aos alunos do curso de pedagogia a compreensão do que podem e o que não podem fazer. Aqui a entrevistada demonstra que a pesquisa auxilia aos professores terem uma prática consciente em sala de aula, fugindo do utilitarismo. Percebo a partir desses relatos que o sentido atribuído a pesquisa por parte dos alunos corresponde o ato de pensar criticamente, questionar, problematizar as relações que são produzidas dentro e fora da escola; desenvolver o pensamento reflexivo; pensar e agir com autonomia, no sentido de compreender e orientar sua própria prática.

A pesquisa passa a ser indispensável ao professor, pois lhe permite a compreensão de mundo, aguçando seu olhar para ver/interpretar os problemas concretos e ainda agir sobre eles. De maneira contrária, esta relação também é percebida pela entrevistada Luana:

O professor que não pesquisa ele não se dá conta das próprias limitações, nem da realidade que ele está inserido, ele não se dá conta, ele não faz porque não quer fazer, não tem uma prática pobre e ruim às vezes porque é de propósito, mas porque ele não se dá conta do que ele apresenta de limitação. Porque é o que ele conhece por realidade e ele não tem capacidade de refletir e problematizar essa realidade. Então, assim como ele não tem capacidade para reivindicar suas as suas próprias necessidades, necessidades dos seus alunos, mas também ele não compreende a realidade como parte de uma realidade maior. (LUANA)

Esta citação aponta que o professor que não pesquisa não se dá conta das próprias limitações e de suas dificuldades, como também não compreende a realidade na qual está inserido. Por isso produz uma prática inconsciente. Para a entrevistada a prática do professor que não pesquisa não é ruim de propósito, intencionalmente, mas pelo próprio processo de acomodação. O professor não percebe que sua prática é limitada e defasada, porque não pesquisa outras e novas possibilidades de atuação.

Assim a pesquisa passa representar também o processo de conscientização do professor:

Então a pesquisa é uma forma de professores não só estar se formando ou buscando atualização, mas uma forma da própria conscientização da prática do professor para que ele tenha ação e problematize as coisas que acontecem no mundo, para que ele não reproduza, para que ele não reproduza como que se produz uma prescrição, ou uma receita, mas que ele problematize, para que ele reivindique, elabore coisas novas. (LUANA)

A pesquisa possibilita ao professor a atitude consciente da própria prática, desenvolvendo sua ação e problematize as coisas que ocorrem neste mundo. Para que ele não reproduza relações de poder, violência que são político-ideológicas. Para que ele não desenvolva uma prática sem autonomia, permanecendo como mero reprodutor de receitas e saberes de outrem. Mas que ele passe a problematizar e assim ter consciência crítica com relação a esses saberes.

A pesquisa possibilita aos estudantes o estabelecimento de relações com o mundo em que vivem – compreendem que não estão apenas no mundo mas em relação com ele- tendo criá-lo, recriá-lo, decidindo, dinamizando este mundo, sendo criadores/autores.

Neste sentido a pesquisa passa a significar também processo de conscientização. Para Freire (2001), em sua obra *Conscientização: Teoria e prática da libertação*, a palavra conscientização carrega uma profundidade em seu significado, ou seja, está diretamente ligada à libertação e à educação enquanto prática da liberdade é um ato de conhecimento e transformação na qual a realidade é conjugação prática-pensamento-ação-conscientização.

Para Freire (2001), consciência não é conscientização. A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, como objeto cognoscível na qual o homem assume uma posição. A conscientização é vivificação do sujeito voltado para si em coletivo de transformação. O sujeito, consciente de compromisso histórico de lutar contra as forças que o oprimem, re-elabora sua posição diante do mundo epistemológico-prático. Desta forma a conscientização “não pode existir fora da *práxis*”- conscientização aqui é um compromisso histórico. É consciência histórica. Exige que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Consciência – mundo - homem – política.

A importância de compreender o mundo em que se vive e as relações das quais nos fazemos presente como professores, vai muito além da própria apreensão simples. Marx nas *Teses sobre Feuerbach* já salientava: “Os filósofos apenas interpretaram o

mundo diferentemente, importa é transformá-lo”⁸, esta afirmação nos remete a uma concepção da prática e do como a contemplação teórica do mundo produz muitas vezes a distância da transformação da realidade.

Mais uma vez com Freire (1996) defendendo nosso papel político no e com mundo como educadores, o qual não deve ser o de quem apenas constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, constatando não apenas para se adaptar, mas para mudar, pois, constatando é que nos tornamos capazes de intervir na realidade. E assim, só pode ser agente de mudança aquele que constata.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p.102)

Esta citação de Freire me faz refletir acerca da função social da Universidade, principalmente no que diz respeito à formação de professores, a qual deve ter como princípio de ensinar homens e mulheres a ler, escrever e interpretar o mundo em que vivem, de fazer passar os sujeitos da consciência comum (mistificada) para a consciência crítica da realidade. Também surge como tarefa formar intelectuais que não temam a mudança, concluindo com Freire (2003)

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança, é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte. (FREIRE, 2003, p.88)

Esta citação de Freire traz como pressuposto de que não há vida sem ação, não há progresso na estagnação, ou seja sem a mudança. O autor também demonstra sua postura política diante das injustiças no mundo. Ele também considera o inacabamento enquanto processo de desenvolvimento humano, o qual ocorre a partir da prática social.

Esta definição da pesquisa, que diz respeito a mudança na concepção de mundo e que apesar de seus limites permite intervir criticamente na realidade remete a concepção de uma Pedagogia crítica na qual os professores são vistos como intelectuais transformadores intervindo na realidade social.

⁸ MARX, Karl e ENGELS, Friedrich; “Teses sobre Feuerbach”, In: *A ideologia alemã*, Civilização Brasileira, p. 29.

Chamo a atenção para a pesquisa na formação de professores como possibilidade de formar professores como intelectuais. A Universidade tem um papel fundamental para formar sujeitos críticos, um espaço educativo onde se estabeleça um *locus* importante de luta e de construção da democracia substantiva, que permita a formação do *novo intelectual*-construtor, organizador, persuasor permanentemente – para contrabalançar a luta pela hegemonia.

Para Gramsci o Estado⁹ é, pois, produto das relações sociais, é resultado das correlações de forças. Estas correlações de forças vão definir os rumos e planejar os caminhos por onde os programas e políticas públicas devem seguir, guiando o Estado para dar conta das necessidades de seus cidadãos, incluindo a saúde, trabalho, previdência e a educação.

A escola e a Universidade exerce um importante espaço na articulação das ideias, tanto das classes dirigentes quanto das classes subalternas. Considero assim a Universidade um espaço importante e decisivo para a articulação da classe trabalhadora para cumprir o seu devir histórico na consolidação do *inédito viável*.

Na luta pela conquista do poder, ou pela hegemonia, há necessariamente os que desejam se manter no poder, ou melhor manter a hegemonia atual e os que desejam uma nova hegemonia. Estes dois grupos que lutam pelo poder representam diferentes classes sociais. Neste conflito, entre a classe dominante e a classe dominada, Gramsci (2000) afirma que estas classes se organizam em blocos e cada grupo tende a fazer alianças internas contando com seus próprios intelectuais, cujo objetivo é organizar a cultura a partir de seus interesses. Com base nesta distinção Gramsci (2000) desenvolve uma tipologia dos intelectuais na qual ele destaca duas categorias mais importantes: o intelectual orgânico e o intelectual tradicional.

A primeira categoria, *o intelectual orgânico*, para Gramsci (2000) surge em ligação direta com a classe que acende ao poder, surge para dar homogeneidade e coerência à concepção de mundo que interessa a essa classe.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2000, p. 15)

⁹ O Estado é visto não somente como coercitivo, mas também como aparelho que estabelece o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil. Gramsci (1988) define o Estado como: Todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente sua dominação, mas também consegue manter o consenso ativo dos governados. (GRAMSCI, 1988, p.87)

A classe dominante possui seus intelectuais burgueses, que tem como objetivo principal organizar a cultura formando uma concepção de mundo que legitime os interesses dessa classe, e assim, levando todos a pensar como a classe dominante, inclusive os dominados. Esta é a fonte da persuasão da hegemonia da classe burguesa. A classe dominada, trabalhadora, também possui seus intelectuais, cuja função é desenvolver uma *contra-hegemonia*.

Com base neste conceito de intelectual desenvolvidos por Gramsci, entende-se que a função de ambos é a de ser instrumento de consolidação das vontades coletivas de cada grupo a que estão ligados, do consenso social através da concepção de mundo do bloco histórico a que estão vinculados. Por exemplo, nos dois planos superestruturais - sociedade política e sociedade civil - os intelectuais burgueses são os “prepostos” da classe dominante, exercendo funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é:

1) do consenso espontâneo dados pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas é constituído para toda a sociedade nos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2000, p.21)

Ao se questionar sobre qual o limite máximo da concepção de intelectual, Gramsci aponta que metodologicamente, muitos estudos centram sobre o trabalho intelectual e as formas de diferenciá-los. Esta concepção está ligada à divisão social do trabalho, entre o trabalhador intelectual e o manual. Porém, Gramsci, não compartilha desta concepção, uma vez que entende que “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Nas suas palavras

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, ou seja, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p. 53)

Gramsci entende que todos são intelectuais, porém nem todos exercem funções de intelectuais na sociedade.

Na verdade, operário ou proletário, não se caracterizam pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico [...] mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo

de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2000, p. 18)

Nesse entendimento todas as pessoas são intelectuais, assim como os professores porque pensam, interpretam e constroem uma visão/representação do mundo, das coisas, das experiências que vivem. No entanto, nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade, isto porque nem todos conseguem intervir na realidade como intelectuais. Por isso torna-se importante que os professores reflitam sobre seu papel de reprodução ou de transformação nas relações sociais.

Para H. Giroux (1997) a partir das contribuições de Gramsci, indica a importância de considerarmos os professores como intelectuais.

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto os professores quanto os alunos sejam vistos como intelectuais transformador. (GIROUX, 1997, p.136)

Para Giroux (1997) é preciso superar os princípios da racionalidade técnica instituídas na formação do professor, na qual este é visto apenas como executor de programas e atividades desenvolvidas por outros, tornando-se incapaz de refletir sobre os saberes produzidos no espaço escolar, bem como (re)elaborar o currículo e participar ativamente das políticas educacionais.

A pesquisa pode auxiliar os professores a questionar as condições ideológicas e materiais de maneira crítica na qual, juntamente com seus alunos, estão submetidos. Formando profissionais envolvidos com as questões políticas e sociais concretas, e assim melhorando sua própria condição, influindo no conjunto da sociedade como intelectuais.

Para Giroux (1997) o professor como intelectual é muito mais do que um sujeito letrado, que transmite saberes:

O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política (GIROUX, 1997 p.186).

O professor como intelectual é aquele que busca redefinir a cultura em relação à produção do conhecimento. Nesse sentido a pesquisa constitui-se em um importante elemento para a compreensão da realidade e produção de conhecimento. Para Giroux (1997) os professores devem constantemente refletir sobre seu posicionamento político e também o pedagógico, tendo em vista o seu papel na produção e na legitimação das relações de poder.

Problematizar a realidade é necessária e fundamental para tornar o pedagógico em político e o político em pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. (GIROUX, 1997. P,163)

A pesquisa no TCC nesse contexto, pode auxiliar aos estudantes o exercício de reflexão crítica, vivificando o projeto de formar professores que tenham a crença de lutar democraticamente para superar as injustiças sociais, econômicas e políticas. Além do discurso político, possam adquirir o controle sobre o seu trabalho, nas questões que envolvem as propostas de ensino, avaliação e as questões curriculares. Tal como enfatiza Giroux (1997, p.161-162):

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devam assumir papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.

Enquanto professores é fundamental constituirmos enquanto sujeitos inacabados, em desenvolvimento permanente, mas também em termos políticos, não aceitar as injustiças que se colocam diante de nós. Dainte disso surge a necessidade de que algo necessita ser superado, uma problemática que precisa de resposta ou respostas. Para isto é preciso reunir uma série de elementos, fazer ligações e relações com a realidade.

Problematizar a realidade como os entrevistados apontaram requer diferentes estudos que ao serem tratados possibilitam a formulação de hipóteses de solução, até mesmo porque a realidade é muito mais complexa do que dispõe nesse momento como o aluno de graduação. A partir do momento que estes problematiza a realidade da qual fazem, parte retorna com outro saber, possibilitando a mundaça de olhar, na concepção de mundo, cujo as práticas decorrem desta, como conclui Eloisa:

Essas lentes que a gente passa a ver, vem muito da teoria e da experiência naquele lugar. O que acaba alinhado teoria e prática. Antes eu não percebia mesmo com a prática essas relações e a partir da pesquisa, do plano que é também teórico, tu acaba percebendo coisas que antes não percebia. (ELOISA)

É esta prática reflexiva que deve fazer parte da vida e da prática do professor, para Zeichner (1992) a prática reflexiva envolve:

As reflexões dos professores se orientam em parte à eliminação das condições sociais que deformam a autocompreensão dos professores e obstaculizam o desenvolvimento de seu trabalho. (ZEICHNER, 1992, p.7)

Como professores estes entrevistados, certamente, enfrentarão inúmeros obstáculos que devem e precisam transpor; dificuldades e limitações que precisam ser superadas. Também é possível considerar que problematizar a realidade implica necessariamente uma situação na qual o sujeito/pesquisador esteja envolvido com ela.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. (MARX, 1971, p.)

Escolhi esta citação de Marx para lembrar a condição política e ética da educação. Nesta citação, extraída da terceira das onze teses de Marx sobre Feuerbach, o autor esboça que os educadores são produtos das circunstâncias e da educação, o que consequentemente implica dificuldades à mudança, mas ele lembra que os próprios homens modificam as circunstâncias e que o “educador também tem necessidade de ser educado”, (MARX, 1971, p. 22). Gramsci, entre outros, também chama nossa atenção para lutar contra a velha escola, na qual o professor tem fundamental importância como intelectual na organização e na articulação de uma nova concepção de mundo. Paulo Freire, não obstante de Gramsci, entende que a mudança ético-política depende de uma educação problematizadora e libertadora, de tal forma, que vivifique a exigência crítica, em que estudar é reescrever, reinventar e recriar o mundo, sendo sujeito e não objeto.

Chamo a atenção para estes autores que, entre outros, transitaram em nossas aulas mediadas pela professora Cleo, que trazem no seu transcorrer a luta pela justiça, pela democracia, por uma sociedade mais humana e justa. Os quais, portanto, precisam fazer parte da concepção de educador e de educação - estes ensinamentos carregarei para sempre, pois “vale a vida porque vale a luta¹⁰”.

Na tecitura desta dissertação busquei compreender quais as contribuições da pesquisa na formação de professores, tomando como objeto o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Neste esforço, retornei ao espaço em que realizei minha formação inicial para além de compreender o processo, mas também como forma de contribuir para a formação do professor pedagogo.

Ao retomar meu problema de pesquisa: *Como a experiência de pesquisa vivida no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia contribui para a formação, quais os sentidos atribuídos dessa experiência pelos acadêmicos?*

¹⁰ Parafrazeando a professora Cleoni Maria Borbosa Fernandes.

Na análise constatei inicialmente que a pesquisa no TCC do curso de Pedagogia valoriza a prática docente como objeto de análise, os alunos procuram construir seus próprio significados sobre a prática do professor a partir de observações que realizam durante o processo de formação. Representa uma possibilidade de um momento de criação da própria identidade profissional a qual corresponde como eles se sentem como professores em relação a própria realidade, dizem o que esperam como professores e como pretendem atuar em sala de aula.

Em seguida, na segunda categoria verifiquei a importância da pesquisa nos documentos legais que instituem o currículo de Pedagogia, bem como no próprio PPC o qual estabelece um posicionamento epistemológico fundado na pesquisa, perpassando diferentes pensamentos não crítico, o crítico e da diferença. Foi possível verificar tempos e espaços significativos destinados à produção da pesquisa. Os dados revelaram grande dificuldade por parte dos alunos para realizarem a pesquisa no TCC, atrelados principalmente às dificuldades oriundas de uma tradição em que ainda impera a educação bancária.

Em relação à contribuição do currículo para a pesquisa há entendimentos diferenciados entre os alunos, apontam que a universidade contribui para desenvolverem a pesquisa de maneira significativa, uma vez que nas disciplinas são desenvolvidos todos os aspectos necessários para auxiliar na construção do TCC. No entanto, apontam que a Universidade mantém certa inadequação no currículo com base na pesquisa, ainda apresenta uma concepção fragmentada de conhecimento, seria interessante que a proposta de um currículo intensivo como organização da proposta didática acadêmica com vistas à formação questionadora reconstrutiva. Tal entendimento parte da própria necessidade de cultivar o conhecimento reconstrutivo a partir da realização da pesquisa.

Na última categoria busquei apreender o sentido da pesquisa a partir da categoria da experiência no TCC, verifico que os alunos apresentam diferentes significados para a pesquisa tanto na formação como na prática do professor e, ainda, não possuem uma ideia clara no que tange a esses significados que se produzem com o auxílio da pesquisa.

Entre os significados atribuídos à pesquisa destacam-se: *(I) a formação continuada*, os entrevistados apontam que a prática de pesquisa possibilita ao professor um processo de busca de conhecimentos complementares relacionados a formação inicial, também há o entendimento entre o grupo de entrevistados que a realização de formação em nível de pós-graduação exige conhecimentos relacionados a pesquisa; *(II) a pesquisa na prática do professor*, foi possível observar também que a pesquisa passa a trazer

significados para os alunos nas suas futuras práticas em sala de aula. Indicam que a pesquisa pode possibilitar ao professor a resolução de problemas que fogem aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, neste caso possibilita compreender e resolver situações problemas, assim apontam para um modelo de pesquisa que tem como ponto de partida e chegada a sala de aula e, portanto, não percebem a pesquisa enquanto instrumento que busque a resolução de problemas e injustiça social no plano da totalidade; (III) *mudança de visão de mundo*, demonstraram que a pesquisa, possibilita aos alunos do curso de Pedagogia compreenderem as relações de maneira diversa daquela que compreendiam anteriormente à pesquisa, indicam que esta prática auxilia aos professores terem uma prática consciente em sala de aula. A pesquisa passa a trazer uma concepção de formação crítica, pois favorece a mudança na compreensão de mundo cujas práticas decorrem desta.

Uma questão que se coloca nesse trabalho, foi que apesar da Universidade em questão abordar ao longo do curso de Pedagogia a prática de pesquisa, alguns alunos apontam para a inadequação do currículo, o entendimento produzido corresponde ao do ensino da pesquisa, e não da pesquisa como fio condutor da aprendizagem em seu princípio científico e educativo.

A pesquisa no TCC continua a ser um instrumento para que os alunos iniciem-se na prática científica, no entanto é preciso vivificar este exercício para que os futuros professores possam multiplicar em sua vida a prática da pesquisa e tê-la como pressuposto do ensino. Não basta criar redutos que oportunizem a iniciação científica apenas a alunos privilegiados.

Foi possível verificar tanto no referencial como nos dados que os professores que não praticaram a pesquisa como atividade acadêmica enfrentarão limitações para desenvolverem-se profissionalmente e, principalmente, desenvolver processos de ensino significativos que não sejam replicadores.

É necessário constituir nos cursos de formação de professores processos que possibilitem enfrentar os novos desafios postos neste tempo histórico. Este novo tempo exige que como professores mobilizemos novos saberes. Ainda há concepções de educação fundadas em outras circunstâncias, é notável que o mundo da produção e da vida sofreram metamorfoses, e que estas *circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos*, e que o *educador tem ele próprio de ser educado* para esta complexidade fruto do avanço tecnológico e científico. Como educadores precisamos

explorar pedagogicamente a curiosidade e a ousadia da mudança abrindo mão da concepção de ensinantes para aprendentes juntamente com seus alunos.

A relevância da pesquisa na formação e na prática do professor para enfrentar estes novos desafios é notória, principalmente nas duas últimas décadas. Este movimento que surge a partir do professor pesquisador e reflexivo passou a ser muito discutido no campo educacional, demonstrando que estes modelos levariam a resolução de todos os problemas.

No entanto, no contexto dessa discussão que envolve as contribuições do TCC para formação de professores, no qual ressalta-se que para os professores agregarem a pesquisa a cotidianidade do seu trabalho necessariamente precisam introduzir-se na pesquisa, ou seja, vida científica, não no sentido de tornarem-se pesquisadores, mas que tenham a pesquisa como base do ensino. Nesse trabalho a pesquisa na formação de professores como processo de busca do sujeito real. A pesquisa no âmbito da instituição escola e na prática do professor em sua sala de aula, os temas que buscam pesquisar, como realizam as pesquisas e os instrumentos que utilizam, etc. deixo para uma pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, Maranhão, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho.-8.ed.- São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade de Campinas, 2002.

BARBOSA, S.M. A formação do pesquisador na graduação: análise das principais obras de metodologia do trabalho científico. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – INICAMP, Campinas.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 10 out. 1996.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012**. Define diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 12 dez. 2012.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, 16 maio 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**: por uma clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CONTRERAS, José D.. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed (1ª. reimp), São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. – 12. Ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educar pela pesquisa**. – 5.ed. – Campinas – SP: Autores Associados, 2012

ELLIOTT, Jonh. A docência como aprendizagem. In:SEBARROJA, Jaume Carbonell. (org) [et al]. **Pedagogo do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G., FLORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

_____; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 47ª ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva; um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**.- 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v 2.

_____. **Caderno 12**. Trad. P. Nosella. Anped, São Paulo 1989.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. L'Ordine Nuovo 1919-1920. Org por Valentino Guerratana e Antonio A. Santucci. Turin: Einaudi, 1987, p. 361. In: NOSELLA, Paolo. **Gramsci e a escola noturna**. Junho de 2005. Disponível em

http://WWW.robertotexto.com/archivo7/Gramsci_ensino.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2012.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. Aprender com as histórias de vida. **Revista Pátio On Line, Porto Alegre**, n. 43, ano. XI, ago./out 2007. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores_conteudo.aspx?id=576>. Acesso em: 11 out. 2010.

KUNZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>

LA FARE, Mónica de; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

LÜDKE, Menga. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **ideologia alemã (feuerbach)**. Civilização Brasileira, 1971.

_____. **A “Teses sobre Feuerbach”**, In: **A ideologia alemã**, Civilização Brasileira, 1971.

_____. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉZÁROS, Istevám. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Rinaldo; GARRIDO, Elsa. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966-2002. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, V.02, p.27-40, jan/jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em: 11/09/2015.

MORARES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____ ; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

_____ ; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MOROSINIA, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista educação: Santa Maria**.v. 40, n. 1, p. 101-116,| jan./abr. 2015.

_____ ; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. - 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa do. **Lei** nº 11.646. Porto Alegre, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. Conferência proferida no campus Catalão da Universidade Federal de Goiás, em 16/09/2010. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Escola e democracia, 21ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. -23.ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 31-44.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad.:Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogía, nº220, 1992.

_____, Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. 2008

APÊNDICE

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada _____, sob a responsabilidade do pesquisador:

Nesta pesquisa estou buscando compreender **a experiência formativa dos alunos do curso de Pedagogia, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica Josiel da Rosa Moura.

Na sua participação você será entrevistado pela pesquisador e será convidado a responder algumas questões sobre questões relacionadas a sua formação. Para facilitar o trabalho, e não tomarmos o seu tempo, será gravada uma entrevista que, após a transcrição das gravações para a pesquisa, a mesma será transcrita.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos para você, com a divulgação de sua história, entre outras que deverão ser relatadas, parecem-nos inexistentes. No entanto, identificamos como benefício a contribuição para desenvolver estudos que poderão estimular a criação/implementação de novas políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, àquelas pessoas que tem tido maior dificuldade, seja por dificuldades financeiras ou em decorrência da própria história familiar.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Josiel da Rosa Moura, pelo telefone (51) 85886780, no endereço Rua Nossa Senhora Aparecida, nº 904, Cep: 95595-000, Cidreira-RS. Ou, ainda na FACED, no PPGedu curso de Mestrado em Educação da PUCRS.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2015

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Nome: _____

—

Assinatura do participante

Apêndice B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

À

Direção do campus

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de inserção no campo**

Prezada Senhora,.....

Chamo-me Josiel da Rosa Moura, sou Pedagogo com Especialização em Educação para a Sustentabilidade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atualmente, sou aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Minha Pesquisa está direcionada a sua Universidade.

Desta forma, apresento meu Projeto de Pesquisa orientado pela Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS, o qual conta com o seguinte problema de pesquisa: *Como a experiência de pesquisa vivida no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia contribui para a formação, quais os sentidos atribuídos dessa experiência pelos acadêmicos?*

Apresento as questões de pesquisa que orientam esse estudo:

- Como vem se constituindo produção científica dos/das alunos no TCC e as contribuições para sua formação?
- Como os alunos de Pedagogia vivem esse momento importante na sua formação?
- O que a pesquisa significa para os alunos de Pedagogia enquanto futuros professores?
- Como os alunos descrevem a experiência vivida no TCC?
- Que conhecimentos foram mobilizados na prática da pesquisa do TCC?

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

_____, _____ de 2016.

Josiel da Rosa Moura.

Apêndice C - GUIA DE ENTREVISTA

1. Qual seu nome e idade?
2. Em que você trabalha atualmente?
3. Sobre qual tema e em qual perspectiva você está pesquisando?
4. Como e por que você decidiu pesquisar sobre esse tema de pesquisa?
5. Como tu percebe que a prática de pesquisa contribuiu para a sua formação?
6. Como tu descreveria essa experiência do TCC na sua formação?
7. Quais dificuldades você enfrentou durante o processo do TCC?
8. A partir do teu ponto de vista, como tu percebe a contribuição da pesquisa para a formação do professor?
9. Como o curso contribuiu para você desenvolver sua pesquisa?
10. Como você descreveria a formação para pesquisa no seu curso?
11. Quais os pontos positivos que você poderia apontar da formação que lhe ajudou na hora do TCC?
12. Quais os pontos negativos que você poderia apontar da formação que dificultaram na hora do TCC?

ANEXO

ANEXO 1 – Composição da grade curricular

Categoria	Saberes	Disciplinas	Carga Horária
Fundamentos teóricos da educação:	Nesta unidade estão presentes as disciplinas que tem como objetivo instrumentalizar o/a aluno (a) de Pedagogia a partir de áreas do conhecimento, identifique as seguintes disciplinas:	Antropologia da educação	60
		Estudos Culturais e Educação: relação de saber e poder na educação	30
		Filosofia da Educação	60
		História da Educação no Brasil	60
		História da Educação: Europa e América	60
		Língua Portuguesa I	60
		Língua Portuguesa II	60
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I : criança	60
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II: EJA	60
		Psicologia geral	60
		Trabalho e Educação	60
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Neste agrupamento de disciplinas comportam aquelas que abarcam os conhecimentos pedagógico que objetivam a formação na área de atuação do professor. Insere-se nessa categoria as disciplinas	Gestão e Organização escolar	60
		Planejamento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem	60
		Planejamento, Gestão e Avaliação de Processos educacionais não escolares	30
		Políticas e Legislação da Educação Básica	60
		Projeto Pedagógico	60
		Seminário Integrador V: Políticas e Práticas da educação inclusiva	60
		Sociologia a Educação	60
		Sociologia Geral	60
Saberes da formação para atuação profissional do professor	Neste conjunto de disciplinas, conjuga-se as matérias formadoras que fornecem instrumental para atuação do professor.	Alfabetização e Letramento: anos iniciais	60
		Alfabetização e Letramento: EJA	60
		Ciências Naturais: anos iniciais	60
		Ciências Sociais: anos iniciais	60
		Ciências Naturais: EJA	30
		Ciências Sociais: EJA	30
		Educação de Jovens e Adultos no Brasil	30
		Educação e Corporeidade	30
		Educação Física: anos iniciais	30
		Educação Física: EJA	30
		Educação Saúde e Nutrição	30
		Infância, Regulação e Juízo Moral	60
		Introdução a Educação Indígena e do campo	60
		Libras	60

		Língua Portuguesa: anos iniciais	60
		Língua Portuguesa: EJA	30
		Literatura Infanto-juvenil	60
		Matemática: anos iniciais	60
		Matemática: EJA	30
		Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepção de Infância	60
		Seminário Integrador IV: Movimento Arte e Educação	30
		Sexualidade na Infância	30
		Teorias do Currículo	60
Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas	Essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental	Dificuldade de Aprendizagem	60
		Estágio I: educação Infantil	105
		Estágio II: anos iniciais do ensino fundamental criança	105
		Estágio III EJA:	105
		Metodologia da Educação Infantil: 0 a 5 anos	60
		Metodologia do Ensino Médio	60
		Seminário Integrador II: Didática na Formação de professores	60
		Seminário Integrador VI: Produção de Materiais Didáticos	30
		Seminário Integrador VII: Educação, Diversidade e Direitos Humanos.	60
		Outros saberes	Linhas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo:
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.	Pesquisa I – Introdução ao Trabalho Científico	60
		Pesquisa II – Pesquisa em Educação	60
		Pesquisa III – Metodologia da pesquisa em Educação	60
		Pesquisa IV – Projeto de Pesquisa no Contexto de Aprofundamento	60
		Pesquisa V – Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa	60
		Pesquisa VI – Estruturação do Trabalho Científico: TCC	60
		Pesquisa VII	60
		Seminário Integrador I: História da Ciência	60
		Seminário Integrador VIII: socialização do TCC	60
Atividades complementares	As atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”,	Seminário, Atividades Culturais; Cursos; Estudos independentes	120

	“Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc		
--	--	--	--



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad