

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILO CARDOSO DA SILVA

**A PRÁTICA DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas de
professores formadores**

Maceió
2019

DANILO CARDOSO DA SILVA

**A PRÁTICA DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas de
professores formadores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Walter Matias Lima

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículos

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586p

Silva, Danilo Cardoso da.

A prática da pesquisa e o curso de pedagogia: perspectivas de professores formadores / Danilo Cardoso da Silva. – 2019.

119 f. : il. color.

Orientador: Walter Matias Lima.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 107-116.

Apêndice: f. 118-119.

1. Ensino superior - Pesquisa. 2. Pedagogia - Estudo e ensino. 3. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13:378



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A PRÁTICA DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas
de professores formadores

DANILO CARDOSO DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Orientador)

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFPB).
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Walter Matias Lima, pelo apoio e confiança depositada em mim durante todo o período de realização deste estudo.

Às Profas. Dras. Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Roseane Maria de Amorim, por aceitar compor a banca de defesa e pelas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Aos professores participantes da pesquisa, pela prontidão e disponibilidade, sem a qual a concretização deste estudo não seria possível.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pela concessão de bolsa de estudos para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A todos aqueles que, de algum modo, contribuíram com este estudo.

RESUMO

Este estudo insere-se nas discussões mais amplas sobre a pesquisa na formação de professores da educação básica. O objetivo concentrou-se em compreender as perspectivas de professores do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) acerca da prática de pesquisa na formação de professores. A fundamentação teórica está baseada nas ideias de diferentes autores que formularam reflexões sobre formação docente, curso de Pedagogia e a relação ensino/pesquisa, tendo como referenciais Brzezinski (2015), Scheibe e Durli (2011), Souza e Coimbra (2015), Léda e Mancebo (2009), Durli e Bazzo (2008), Scheibe e Bazzo (2016), Gatti (2016), Saviani (2007), Dourado (2016), Santos (2012), André (2012), Demo (2011), Lüdke (2012), Franco (2012) Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Severino (2009), dentre outros. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta foram: aplicação de questionário de autoaplicação a professores do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL e análise de documentos relativos à proposta formativa da instituição. O tratamento dos dados foi por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados mostraram, por meio das falas dos docentes, uma multiplicidade de perspectivas acerca da prática da pesquisa na formação de professores: alguns estão ancorados em esquemas estabelecidos pela tradição acadêmica, mas muitos apontam para modelos mais flexíveis. O quadro amplo de formadores da instituição pode convergir para abordagens muito distintas de pesquisa, mas ressaltamos que isso não pode representar o abandono de uma visão coletiva de pesquisa entre os formadores.

Palavras-chave: Formação Docente; Curso de Pedagogia; Ensino e Pesquisa.

ABSTRACT

This study is included in broader discussions on research in the training of basic education teachers. The objective focused on understanding the perspectives of teachers of the Pedagogy course of the Education Center (CEDU) of the Federal University of Alagoas (UFAL) about the practice of research in teacher training. The theoretical foundation is based on the ideas of different authors who formulated reflections on teacher education, pedagogy course and the theoretical foundation is based on the ideas of different authors who formulated reflections on teacher education, pedagogy course and the teaching/research relationship, having as references Brzezinski (2015), Scheibe and Durli (2011), Souza and Coimbra (2015), Léda and Mancebo (2009), Durli and Bazzo (2008), Scheibe and Bazzo (2016), Gatti (2016), Saviani (2007), Dourado (2016), Santos (2012), André (2012), Demo (2011), Lüdke (2012), Franco (2012) Ghedin, Oliveira and Almeida (2015), Severino (2009), among others. This is a qualitative study, whose collection instruments were: application of a self-application questionnaire to teachers of the Pedagogy course of CEDU/UFAL and examination of documents relating to the institution's training proposal. The data processing was through the content analysis of Bardin (2011). The results showed, through the teachers' statements, a multiplicity of perspectives about the practice of research in teacher education: some are anchored in schemes established by academic tradition, but many point to more flexible models. The institution's broad framework of trainers may converge on for very different research approaches, but we emphasize that this cannot be represent the abandonment of a collective vision of research among trainers.

Keywords: Teacher Training; Pedagogy Course; Teaching and Research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	57
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento sobre a pesquisa no curso de Pedagogia na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2009 a 2019.....	16
Quadro 2 – Eixos formativos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.....	64
Quadro 3 – Módulos que constituem os três eixos do núcleo de estudos básicos do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.....	65
Quadro 4 – Os núcleos de estudos básicos por período do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.....	66
Quadro 5 – Categorias e subcategorias utilizadas no estudo.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APE	Departamento de Administração e Planejamento da Educação
Art	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDU	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
FFA	Faculdade de Filosofia de Alagoas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição Superior de Educação
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG`s	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Professor

PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PI`s	Projetos Integradores
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPGECIM	O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEM	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
TFE	Departamento de Teoria e Planejamento da Educação
TIC`s	Tecnologias da informação e comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO	19
2.1	Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica	19
2.2	Legislação e Organização do Curso de Pedagogia: Formação e Pesquisa	30
2.3	A Relação Ensino e Pesquisa na Formação de Professores	40
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	50
3.1	Abordagem da Pesquisa	50
3.2	O Contexto da Pesquisa	52
3.2.1	Universidade Federal de Alagoas – UFAL.....	52
3.2.2	Centro de Educação – CEDU.....	54
3.2.3	O curso de Pedagogia do CEDU/UFAL.....	55
3.3	Os Sujeitos da Pesquisa	56
3.3.1	Análise documental	58
3.3.2	Questionário.....	59
3.3.3	Tratamento dos dados.....	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1	A Pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL	63
4.1.1	A organização do projeto pedagógico.....	63
4.1.2	Formação e pesquisa no projeto pedagógico	69
4.2	As Perspectivas dos Professores Formadores sobre a Prática da Pesquisa	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE – Questionário	118

1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores têm redefinido o papel dos pedagogos, estabelecendo novos parâmetros formativos para esse profissional nas instituições de ensino superior, de modo a observar a organização desses cursos e tendo em vista alcançar a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dentre as mudanças que se busca implementar, é importante ressaltar o espaço que a pesquisa vem ganhando no campo da formação de professores da educação básica, que não é mais vista como simples momento de transmissão e reprodução de informações, mas enquanto lugar de produção de conhecimentos docente.

Esse panorama pode ser evidenciado nos processos de reformulação das propostas curriculares oficiais para a formação dos professores da educação básica, tais como: Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Parecer CNE/CP nº 2/2015¹, que vieram a configurar outros contornos em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos nos cursos das instituições formadoras. O conjunto dessas proposições vem atender as demandas dos movimentos de educadores brasileiros que propõem a docência como base de formação e ressalta a pesquisa como elemento aglutinador, que possibilita a esses profissionais investigar a prática escolar de forma a realizar mudanças nos processos educativos.

A produção da literatura educacional das últimas décadas muito tem falado acerca do professor como pesquisador (STENHOUSE, 2003); professor reflexivo (SCHÖN, 2011) e professor como intelectual (GIROUX, 1997). Essas perspectivas acabaram se configurando em caminhos diferentes para se alcançar o mesmo objetivo, qual seja: formar no professor também o pesquisador. Inserem-se em um mesmo movimento de preocupação com a formação de um profissional da educação indagador, que assuma a realidade escolar como objeto de investigação. Essa possibilidade tem sido analisada por diferentes autores brasileiros de distintas maneiras, produzindo um conjunto de proposições sobre as possibilidades e problemáticas dessa abordagem, no contexto dos cursos de formação docente.

¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002); Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); Parecer CNE/CP nº 2/2015, de junho de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Demo (2015), por exemplo, vem falando acerca da pesquisa na formação desse profissional da educação. Para esse autor, os processos investigativos são condição essencial para a utilização da pesquisa como princípio educativo e científico e a concebe como algo presente em seu cotidiano. Essa maneira de formar é considerada uma valiosa alternativa que pode produzir efeitos benéficos ao desenvolvimento do professor em uma perspectiva democrática de sociedade, que coloca o educador enquanto parceiro na promoção do pensamento autônomo entre seus alunos. Assim sendo, a formação ganha outros contornos e direciona a educação de um professor que esteja atrelada a perspectivas investigativas.

Ao abordar essa questão, Severino (2017) destaca a importância de a pesquisa assumir uma função essencialmente pedagógica, de modo a construir uma educação com maior significado para os discentes. Para ele, isso implica ir muito mais além do simples repasse de informações pelas instituições formadoras, no sentido de superar a apropriação e o armazenamento de produtos prontos, mas sim de aprender processos que direcionam para a construção de seus próprios caminhos. Essa compreensão levantada pelo autor nos coloca diante de outras questões sobre a relevância que o espaço formativo pode assumir nesse processo, criando as condições de produção de rupturas dentro do próprio espaço escolar.

Pimenta (2015), nesse sentido, argumenta acerca do lugar da educação superior na construção de uma formação consistente. Para isso, ela lembra a importância desses espaços estarem conectados ao desenvolvimento de professores capazes de aliar os processos investigativos na execução das propostas educativas nas escolas. Isto implica uma mudança nas estruturas do ensino e aprendizado orientado pelo modelo técnico, uma vez que se compreende que essa perspectiva não consegue dar respostas aos desafios que a realidade coloca aos profissionais da educação. Dessa forma, a pesquisa na formação seria um modo de estreitar as relações entre teoria e prática desenvolvidas nas atividades docentes.

As possibilidades que essas perspectivas trouxeram para a formação e para a prática dos professores é analisada por André (2012), que explica que essa questão tem sido levantada em inúmeros debates na educação. A autora coloca que a perspectiva da pesquisa na formação não é homogênea e tem assumido diversas formas nas instituições formadoras de professores. Pode-se traduzir em um grande conjunto de instrumentos pedagógicos que os docentes formadores podem utilizar para o desenvolvimento de propostas investigativas, mas requer também que se

considerem as condições de sua existência, dentre outras tantas questões. Dessa forma, isso vai depender de muitos fatores presentes na instituição superior, que acabam dando forma às condições para a existência de um ambiente investigativo.

Cabe refletir sobre o que Pereira-Diniz (2009) destaca ao afirmar que ainda se perpetua em muitas instituições de ensino superior no país uma cultura de formação de professores baseada apenas no domínio de conteúdos. Isso mostra uma dificuldade de superar o modelo instrumental, que reduz a complexidade presente em qualquer ação educativa desenvolvida em ambientes educativos. Apesar de a literatura educacional vir mostrando sua insuficiência para dar conta das necessidades com que os professores da educação básica irão se deparar nas escolas, esse modo de entender tais processos acaba por reforçar durante décadas a separação entre ensino e pesquisa, de maneira a fragmentar o conhecimento.

Lüdke (2012), ao colocar em discussão a pesquisa na formação do professor, mostra que essa ainda é uma questão problemática nas licenciaturas. Esses cursos muitas vezes não conseguem inserir os discentes em uma experiência investigativa significativa, que consiga promover mudanças no modo como a compreendem. A autora expõe que a pesquisa tem aparecido nesses cursos de forma esparsa e pouco consistente, para garantir uma preparação desses profissionais como pesquisadores. Assim, o quadro exposto ajuda a levantarmos alguns questionamentos acerca da necessidade de estarmos em constante reflexão sobre os processos formativos nas instituições, de modo a procurar proporcionar a seus futuros professores uma base consistente de conhecimentos educacionais.

A oportunidade do contato com essas questões, por meio da iniciação científica no curso de graduação em Pedagogia, possibilitou expandir nossas reflexões acerca da relação professor/pesquisa no âmbito desse curso de licenciatura. A procura por entender a pesquisa enquanto possibilidade formativa desses profissionais da educação básica direcionou o nosso interesse de investigação a buscar melhor compreender essa realidade. As investigações produzidas sobre a temática podem trazer indicadores das formas como essa problemática vem sendo discutida e os enfoques de estudos dessas produções, o que permite a construção de uma visão mais ampla da questão abordada.

Nesse sentido, com o objetivo de conhecer as produções acadêmicas realizadas acerca da pesquisa, no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia, realizamos um levantamento das produções brasileiras disponíveis na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento procurou por produções que trouxessem como assunto e/ou títulos os descritores Pedagogia e Pesquisa, delimitando essas buscas para as produções do período de 2009 a 2019, o que resultou em 57 trabalhos encontrados. Em seguida, procedemos à leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações, o que nos fez chegar a 05 produções que abordam a temática. O quadro abaixo mostra as produções encontradas:

Quadro 1 – Levantamento sobre a pesquisa no curso de Pedagogia na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2009 a 2019.

Autor/Título	Instituição/UF	Ano	Nível
DINIZ, Diana Costa. A pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.	Universidade Federal do Maranhão – UFMA/MA	2009	Dissertação
ROSA, Jacira Pinto da. A prática da pesquisa no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS	2009	Tese
VIANA, Marta Loula Dourado. A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB.	Universidade Federal de Sergipe – UFS/SE	2011	Dissertação
MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho. A formação docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús: reflexões sobre a pesquisa monográfica.	Universidade Federal do Ceará – UFC/CE	2012	Dissertação
SILVA, Suzana Maria da. Discurso sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PE	2014	Dissertação
Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaborado pelo autor.			

Os aspectos analisados nas produções da BDTD abordam questões diversas, são elas: a pesquisa no currículo e sua materialização por meio da análise das falas dos docentes e discentes (DINIZ, 2009); a proposta para formar o professor reflexivo e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para implementá-la (ROSA, 2009); a relação teoria e prática na formação do professor reflexivo-pesquisador contida na proposta curricular (VIANA, 2011); a importância da investigação monográfica para os discentes e egressos (MADUREIRO, 2012); análise dos discursos de discentes acerca da pesquisa no currículo. (SILVA, 2014). Os trabalhos apontam para diferentes modos de analisar e refletir sobre o tema da pesquisa.

Embora as produções apresentadas sejam de grande relevância, observamos que estas ainda representam um pequeno quantitativo de trabalhos que discutem a relação da pesquisa na formação de pedagogos. Assim, as aproximações ao

fenômeno realizado pelas produções ajudaram a ampliar nossas reflexões e possibilitaram perceber a insuficiência de estudos que abordam essas questões, do ponto de vista do professor formador do curso de Pedagogia. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente a realização de outros estudos para contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre a temática no curso em questão.

Com base nisso, formulamos a seguinte questão de estudo: quais as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) acerca da prática de pesquisa na formação de professores? Diante dessa indagação, traçamos como objetivo geral: compreender as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL acerca da prática de pesquisa na formação de professores. Como objetivos específicos do estudo, delimitamos: analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL no que se refere à proposta da prática da pesquisa na formação do professor; identificar como os docentes do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL desenvolvem a prática da pesquisa na formação do professor nesse curso; caracterizar as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL acerca da formação de professores pela prática da pesquisa.

Considerando tais objetivos, este estudo foi organizado da seguinte maneira: um momento inicial, esta “Introdução”, que buscou expor o estudo proposto; em seguida apresentamos uma seção intitulada “Fundamentos Teóricos do Estudo”, que está subdividida em três momentos: a primeira discute as “Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica” na qual procuramos contextualizar a formação de docentes no ensino superior brasileiro; a segunda aborda a “Legislação e Organização do Curso de Pedagogia: Formação e Pesquisa”, que apresenta as condições atuais para se estabelecerem processos investigativos para esses educadores; a terceira traz “A Relação Ensino e Pesquisa na Formação de Professores” de modo a colocar as diversas maneiras como a questão é pensada.

Na segunda seção, apresentamos o “Percurso Teórico-Methodológico”, por meio do qual procuramos abordar o caminho percorrido para se chegar ao objeto de nossa investigação. Nessa etapa, trazemos o contexto da instituição de ensino superior onde realizamos o estudo e a caracterização dos sujeitos participantes. Também são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, que neste estudo, compreenderam a análise documental e a aplicação de questionários. Os dados obtidos por meio desse processo foram tratados pela análise de conteúdo.

Desse modo, o conjunto desses procedimentos investigativos permitiu a aproximação do nosso objetivo e direcionou para a próxima etapa do estudo.

A última seção se encarrega de apresentar a análise e discussão dos resultados. Nesse ponto, abordamos "A Pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – CEDU/UFAL", em que discutimos aspectos relacionados à organização, formação e pesquisa existentes no documento, de modo a procurar entender o espaço dado à investigação na proposta da instituição formadora desses profissionais. Em seguida, analisamos "As Perspectivas dos Professores Formadores sobre a Prática da Pesquisa" nas quais trazemos as falas dos sujeitos presentes nas respostas aos questionários, que procuraram trazer um conjunto de questões que consideramos relevantes para uma compressão global das práticas de pesquisa desenvolvidas por esses sujeitos em seu cotidiano junto aos discentes.

Ao término, são apresentadas nossas "Considerações Finais", nas quais retomamos os objetivos da nossa pesquisa, procurando refletir acerca das principais análises levantadas no decorrer deste estudo, e que trouxeram a possibilidade de tentar responder as questões que levantamos no início deste processo investigativo e apontar para outras perspectivas que as nossas constatações provocam.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Nesta seção iremos situar os fundamentos teóricos que têm norteado a prática da pesquisa no processo formativo dos pedagogos. Para isso, apresentamos brevemente, na primeira subseção, o percurso histórico da formação docente em nível superior, refletindo acerca de suas principais transformações até o contexto atual da formação desses profissionais nesse segmento do ensino. As discussões levantadas constroem as bases para prosseguir com a nossa segunda subseção, que procura realizar uma análise mais profunda das legislações que organizam o curso de Pedagogia e vêm incluindo, dentre outros pontos, a investigação no desenvolvimento desses profissionais. Esses aspectos são debatidos na terceira e última subseção da fundamentação teórica deste trabalho, ao discutir a relação ensino e pesquisa na formação do professor da educação básica, de modo a procurar analisar as diferentes perspectivas de pesquisa nesse processo.

2.1 Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica

A formação de professores para a educação básica vem ganhando centralidade nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos. Para entender esse processo, é necessário resgatar o seu percurso histórico, permeado por antagonismos que foram configurando o campo atual da formação de professores. Todavia, como não pretendemos historiografar a temática desta sessão, recorreremos a autores que centram a maior parte das discussões nas últimas três décadas, onde as mudanças acontecem com maior intensidade, mas sem deixar de refletir os períodos mais distantes da história da formação docente em nível superior, o que permite formar um melhor entendimento acerca das suas contradições e desafios.

Registra-se que a formação de professor em nível superior foi iniciada no Brasil por meio do Decreto Lei nº 1190 de 1934, que cria as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foram estabelecidos, pelo mesmo documento, os currículos plenos e a duração dos cursos que formariam bacharéis e licenciados. Para os cursos de bacharelado foi estipulada a duração mínima de três anos que, acrescido do curso de Didática, formaria os licenciados. Essa é a origem do esquema que ficou conhecido como “3+1”. Portanto, aos que cursassem os três anos de estudos

em conteúdos específicos da área inicial era concedido o título de bacharel; e aos que, após bacharelado, cursassem mais um ano do curso de Didática era concedido o título de licenciado, permitindo-lhe atuar como professor² (SAVIANI, 2008).

Esse esquema de formação de professores vai permanecer sem grandes alterações em sua composição básica até a vigência da Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e busca substituir o esquema anterior, ao ampliar os currículos dos cursos para quatro anos. Outra regulamentação com impacto na formação do educador só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), e em decorrência dessa surgem: Parecer CFE nº 251 de 1962, que estabeleceu os conteúdos mínimos para curso de Pedagogia; Parecer CFE nº 292 de 1962, que fixou as matérias pedagógicas das licenciaturas. As medidas tomadas buscavam uniformizar os currículos dos cursos superiores e representavam uma “camisa de força” que não respeitava a diversidade do país (BRZEZINSKI, 2015).

As reformas realizadas no final das décadas de 1960 e início de 1970 foram marcadas pelo regime militar-tecnocrático³, e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior e básico, principalmente por meio da Lei nº 5.540 de 1968, denominada de Lei da Reforma Universitária, que promoveu ampla reforma para o sistema de ensino superior; e pela Lei nº 5.692 de 1971, que trouxe novas diretrizes para o ensino primário e médio brasileiro, que a partir desta legislação passa a se chamar ensino de primeiro e segundo graus. Essas medidas são seguidas por um conjunto de leis que buscam alinhar as políticas educacionais ao governo militar de viés autoritário, pautado nos princípios da racionalidade técnica que procura se alinhar às necessidades do mercado financeiro. Tais princípios podem ser evidenciados tanto no Parecer CFE nº 252 de 1969 como na Resolução CFE nº 2 de 1969, que instituiu as chamadas habilitações e da ressonância à divisão entre professor e especialista, entre elaboração e execução (SCHEIBE; DURLI, 2011).

O período da década de 1970 é marcado pelo auge da crise do capitalismo e reestruturação do sistema produtivo global, o que produziu profundas mudanças no Estado. Não por acaso, como mostra Frigotto (2015, p. 11), é nesse período que é

²O pedagogo licenciado teria o direito de ministrar aulas na Escola Normal de professores do ensino elementar, que corresponde hoje à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

³ Refere-se ao governo instaurado após o Golpe militar de 1964.

introduzida no Brasil a ‘teoria’ do capital humano, formuladas por Theodoro Schultz⁴, que defendia que “aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos”. É sob esta perspectiva que são traçadas novas estratégias, no âmbito da educação, com impacto no modo como as políticas de formação são gestadas e desenvolvidas. A importância da formação de professores enquanto área estratégica nas políticas educacionais é destacada por Freitas (1999, p. 18), quando afirma:

[...] no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) ressaltam a participação de órgãos internacionais na acomodação da educação aos novos princípios econômicos. Elas destacam a influência exercida principalmente pelo Banco Mundial (BM) na definição dos eixos norteadores de muitas das políticas em educação básica no Brasil, com medidas que visavam à redução da pobreza e a promover uma educação às populações dos chamados países em desenvolvimento. No entanto, tais ações eram condicionadas a um conjunto de regras para as nações que aderissem, incluindo acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), que previa mudanças macroeconômicas e setoriais, como, por exemplo, reajustes em áreas como educação. Esta, agora, deveria voltar-se para formar mão de obra de baixo custo que se enquadrasse à nova proposta econômica que se estruturava e ganhava força no Brasil na década de 1970. A formação dos professores, mesmo não sendo área prioritária para esses organismos financeiros, seria um auxiliar desse processo, o que demandava a sua reestruturação, agora focada nesses princípios.

Nesse contexto, Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) explicam que a economia neoliberal tem imposto uma agenda única para a educação, que se evidencia “no alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo”, o que tem colocado diversos obstáculos a uma reforma da educação que envolva também os

⁴ Theodore W. Schultz (1902 – 1998) economista e professor da Universidade de Chicago.

professores, que se veem apenas como objeto dessas ações. Ainda de acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 533), essa perspectiva “tem em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos comuns, instrumentalizado com objetivos assemelhados”. Essas práticas têm se mostrado preocupadas em substituir a imagem do professor autônomo por outra mais alinhada ao pragmatismo dos novos princípios econômicos, capaz de ser eficiente na reprodução de informações, e não na produção de conhecimentos.

Essa concepção seria contrastada com os movimentos de educadores no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Freitas (2002) exemplifica bem isso ao mostrar que nesse período já existiam movimentações de ruptura com a perspectiva tecnicista que emergia na formação de professores. Tais aspectos ganham força com as críticas às políticas econômicas neoliberais que se acentuavam, atreladas ao processo de redemocratização do país com o início da denominada Nova República, que permitiram aos educadores produzir uma concepção avançada de formação para a sociedade. Segundo Freitas (2002), essa proposta apontava para o caráter sócio-histórico e amplo desse profissional que compreenda a realidade de seu tempo, com consciência crítica e com instrumentos que possibilitem transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, ao mesmo tempo em que busca a superação das dicotomias entre elaboração e execução no trabalho do professor.

Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015) destacam que as políticas de educação avançavam e ganharam contornos mais definidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, que veio a ficar conhecido como Conferência de Jomtien. O evento foi patrocinado pelo Banco Mundial e realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), contando com a participação de mais de cem países e Organizações não Governamentais (ONGs), que firmaram um compromisso mundial para a educação. Todavia, segundo as autoras (2015, p. 14), a Conferência representou “um marco estratégico do anunciado novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal”.

As medidas tomadas se materializaram na Declaração de Jomtien, que enviou planos e metas que deveriam ser seguidas pelos países membros. Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015, p. 107) mostram de modo categórico que, por meio da referida Declaração, o Banco Mundial, representado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a:

[...] monitorar e influenciar a educação mundial em todas as suas dimensões, desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação. Vale destacar que, no Brasil, a tal Conferência foi decisiva na formulação da legislação educacional, incluindo a LDB 9394/96, os PCN e as diretrizes curriculares de todas as modalidades e níveis de ensino.

Tais ações vão balizar muitas das pautas e discussões dos governos em torno da educação dos anos posteriores, com repercussões que podem ser notadas nas diversas medidas realizadas nas políticas educacionais. A abrangência dessas políticas mostra o quanto elas estavam sintonizadas com as exigências externas à educação brasileira e buscavam mascarar as desigualdades advindas das crises criadas pelo próprio modelo econômico empregado, ao mesmo tempo em que se buscava ampliar as capacidades das forças produtivas. No entanto, como já destacamos em Freitas (2002), se confrontou com os movimentos dos educadores, produzindo na legislação posterior uma síntese entre o conjunto dos desígnios governamentais e das proposições produzidas pelos movimentos organizados.

Essas perspectivas podem ser encontradas na segunda metade da década de 1990, período de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994–2002), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 de 1996, considerada um marco para a educação nacional, com diversos avanços resultantes dos oito anos de trabalhos e intensa discussão, possíveis devido ao ambiente democrático, mas que também trouxe outras questões problemáticas, introduzindo mecanismos de privatização, racionalização e mercantilização com repercussões profundas para toda a estrutura do sistema de ensino brasileiro.

Diógenes (2014) destaca que as políticas educacionais desse período foram marcadas por profundas alterações promovidas pelo governo FHC – parte de um amplo processo de reformulação do Estado brasileiro⁵. De acordo com autora, as mudanças buscavam a “ruptura com o centralismo (histórico) da política nacional. As políticas educacionais, resultante desta época, expressam as relações (complexas e contraditórias) manifestadas no cenário da mundialização do capital” (DIÓGENES, 2014, p. 74). Essa dinâmica vai dar outro direcionamento à educação brasileira, com consequências para o modo como ela vinha sendo pensada e estruturada, em um

⁵ MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado)

processo que também estava em desenvolvimento em outros países, que buscavam, cada vez mais, ajustar a formação do homem para o mundo do trabalho.

A autora frisa ainda que a conjugação de diferentes forças econômicas, nacionais e internacionais, acabou por desmontar ganhos sociais significativos. Diógenes (2014, p. 74) lembra que, mesmo a Constituição Federal (CF) de 1988 trazendo avanços consideráveis para questões sociais, “na prática, o projeto vencedor das classes dominantes de cunho conservador, cuja diretriz política é a ótica neoliberal implantada nos anos 1990, procurou arrefecer tais conquistas”. As reformas apontavam para o realinhamento das estruturas públicas do país, que agora se assentavam nos princípios da racionalidade/eficiência, conceitos estes presentes na agenda defendida por governos anteriores⁶, mas que, associada ao neoliberalismo em ascensão, daria nova roupagem a essa perspectiva. Isso trouxe consequências para várias áreas de relevo, incluindo a educacional.

Souza e Coimbra (2015) apontam algumas implicações desses preceitos adotados pelo governo para o ensino superior brasileiro, dentre as quais destacam: drástica redução de investimentos com o ensino superior público; ampliação do ensino superior não-universitário; privatização do sistema com a concentração das matrículas no ensino superior privado, em detrimento das do sistema público e gratuito. E mesmo com um aumento do nível de matrícula por meio da iniciativa privada, com pouca participação do setor público, os autores destacam que esse número ainda é pouco representativo das necessidades educacionais brasileiras, no que se refere ao nível superior, que demanda uma ampliação mais expressivas e com garantias mínimas de acesso e permanência dos estudantes nos cursos.

É nesse sentido que Chauí (1999) afirma que as reformas empreendidas nesse período de governo partem de um pressuposto ideológico básico, segundo o qual o mercado é um agente promotor do bem-estar da sociedade e deve organizar o funcionamento do Estado, tendo como parâmetro de desenvolvimento as suas próprias regras e pressupostos. Essa perspectiva reduz os direitos sociais, tais como saúde, educação e cultura ao setor de serviços. Dessa forma, as reformas neoliberais destacadas pela autora agem no sentido de encolher o espaço público e

⁶Refere-se ao governo da ditadura militar de 1964 a 1985. O governo do presidente Fernando Collor também seguia a mesma perspectiva, mais este durou três anos (1990 a 1992), não havendo tempo para implementar mudanças estruturais, tal qual o que lhe sucedeu.

ampliar o setor privado, não se limitando às interferências na economia do país, mas também em áreas sensíveis para a população, como é o caso dos direitos sociais.

Para essa autora, a qualidade do ensino superior é entendida no sentido de produtividade e eficiência, e deve atender as demandas de modernização da economia, pautadas em três critérios: quanto é possível produzir? Em quanto tempo? E a qual custo? Deslocando princípios qualitativos para os quantitativos. Observa-se que não há preocupação com questões sociais importantes, tais como: o que se produz? Como se produz? E para quem? Esta é uma clara inversão de valores, que acarretam profundas mudanças no modo como essa modalidade de ensino é entendida: de uma instituição social que tem a sociedade como parâmetro para estabelecer seus pressupostos; para uma organização que tem a si própria como referência e outras iguais com os mesmos objetivos, pautando-se por uma lógica instrumental, que se balizam por princípios de eficácia e sucesso na busca por alcançar seus objetivos particulares e desvinculados das questões sociais.

Scheibe e Bazzo (2016) mostram que esses princípios balizaram muitas das propostas para a formação de professores presentes na LDB. Embora a lei tenha privilegiado o modelo formativo vinculado ao nível superior, não o articula a critérios próprios do ensino universitário, tais como a pesquisa e o ensino, dando maior ênfase na preparação técnico-profissionalizante da educação. Segundo Scheibe e Bazzo (2016, p. 6), uma boa mostra disto são regulamentações com base em:

[...] novos formatos institucionais tais como os institutos superiores de educação e seus propostos cursos normais superiores. Estas novas instâncias educativas foram planejadas para abrigar cursos superiores com redução em seus tempos de duração e com vistas a atender a um maior número de estudantes, o que demandava um certo aligeiramento da formação com consequente simplificação do trabalho pedagógico.

Para Diniz-Pereira (1999), os chamados Institutos Superiores de Educação (ISE), criados pela LDB de 1996, representavam uma busca por deslocar o *lôcus* de formação de professores das universidades, com seus centros, faculdades, departamentos de educação para os ISE. Esse movimento representava não apenas a mudança do espaço físico da formação dos professores, mas também uma mudança de postura epistêmica, uma vez que os referidos Institutos não traziam a relação entre ensino, pesquisa e extensão no processo formativo dos estudantes

que o cursassem, dando um caráter técnico-profissionalizante⁷, seguindo a lógica das faculdades isoladas já existentes – privadas. Isso acabou sendo uma forma de legitimação dessas práticas na educação, que buscavam uma formação aligeirada, de baixo custo e rápido retorno, características muito próprias das medidas que vinham sendo tomadas nas últimas décadas pelos governos de ideologia neoliberal.

As autoras mostram ainda que essas iniciativas andaram em paralelo com a formação de professores em nível médio-técnico para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, em curso da modalidade normal. Essa determinação ganhou reforço recentemente com a Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que, ao introduzir novas alterações na lei de diretrizes de 1996, ratifica a formação em nível técnico como exigência mínima para os primeiros anos de escolarização. Essa questão vai contrastar com as exigências de educadores que defendem ser a universidade o local adequado para a formação de professores, pois é onde historicamente se constituiu enquanto espaço de reflexão, criação e crítica.

Ademais, as medidas que se seguiram para a formação de professores no período pós LDB caminharam no sentido da sua regulamentação, mas já vinham sendo gestadas anteriormente com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda em 1995. Bazzo (2006) sumariza as principais medidas empreendidas pelo Estado e a influência das teses neoliberais na formação docente:

- a) Lei 9.131/1995 – Exame Nacional de Curso. Cria um sistema de avaliação e estimula a competição entre as instituições de ensino superior, deslocando o papel do Estado de provedor da educação para a de avaliador/controlador;
- b) Lei 9.394/1996 – LDB. Todas as políticas de formação de professores decorrem dessa Lei, entendida como pautada nas teses do neoliberalismo;
- c) Decretos 2.306/1997 e 3.869/2001 – Estabelecem a tipologia das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Hierarquia das IES em ordem de importância e funcionamento⁸, de acordo com a sugestão do BM e UNESCO;

⁷A ideia inicial defendida pelo Ministério da Educação à época era que a formação se deslocasse das universidades para os Institutos Superiores de Educação, mas que foi vencida pelo movimento dos educadores, que retiraram a exclusividade da formação de professores dos institutos.

⁸A hierarquização definida seguiu a seguinte ordem: Universidade, Centros Universitário, Faculdades e Escolas Isoladas e Institutos Superiores de Educação, sendo este último o local proposto à formação de professores da educação básica em nível superior (BAZZO, 2006).

- d) Resolução 01/1999 CNE – Regulamenta os Institutos de Ensino Superior, que cria novos espaços, fora da universidade, com menor exigência em relação a infraestrutura e pessoal qualificado, muito apropriado às IES privadas;
- e) Pareceres CNE/009 e 28/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 – Tratam das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, com ênfase nas competências, aligeiramento e barateamento dos cursos.
- f) Resolução 1/2002 CNE – apresenta a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, fixadas em 2800 horas em três anos, de modo a provocar o aligeiramento e precarização da formação de professores, mas muito ao gosto da iniciativa privada: de baixo curso e com rápido retorno econômico.

Como mostra Souza e Coimbra (2015), os períodos que se seguiram no início do século XXI, mesmo com avanços, não deixam de dar continuidade a muitas das políticas gestadas anteriormente. Souza e Coimbra (2014, p. 146) colocam que os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), “dão continuidade às reformas empreendidas pelo seu antecessor, no âmbito econômico, mantendo as políticas de austeridade e controle das finanças públicas no sentido de garantir a estabilidade econômica, e das políticas sociais”. As medidas tomadas representam avanços e também contradições para as políticas de educação.

Ao mesmo tempo em que dava continuidade às políticas educacionais da gestão de FHC, trouxe outros desafios importantes. Leher (2004, p. 870) talvez seja quem melhor coloque a nova situação, diz a autora: “o governo de Lula da Silva, por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida”. Ainda de acordo com a autora, essa questão é crucial para se debater as políticas tomadas para a educação superior, que trazem a pauta da inclusão, necessária para todos os níveis de ensino, sobretudo para o superior; devido ao seu histórico de exclusão de vários grupos e elitização, mas que não podem deixar de lado as leituras que demonstram o avanço do setor privado sobre o público, e da precarização que muitas dessas medidas podem acarretar, como a inclusão sem a mínima garantia de qualidade.

As propostas para reformar o ensino superior por uma lei específica (PL 7.200/2006), que não foi aprovada pelo Congresso Nacional, em conjunto com as demais medidas realizadas nessa modalidade de educação dão indicativos da concepção que guiava as propostas tomadas pelo governo para o setor, a exemplo

da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; Lei 10.973/2004, que trata dos incentivos da inovação e da pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; Lei 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; Lei 11.096/2005 que Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, que pode ser traduzido pela redução da autonomia universitária e avanço do setor privado na esfera pública (SOUZA, COIMBRA, 2014).

Mesmo representando um crescimento significativo e relevante para o ensino superior brasileiro, não se pode esquecer da importância da expansão ser acompanhada da conservação das conquistas, mantendo a autonomia universitária. Sem isso, comprometem-se funções que essa instituição de ensino deve desempenhar, construídos historicamente enquanto um espaço de produção de conhecimentos científicos e debates em torno de questões caras à sociedade. Muitas das medidas que foram tomadas em relação à educação superior desse período foram, nesse sentido, expansão e precarização. Uma das mais impactantes para o cenário do ensino superior foi o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), que em conjunto com as demais medidas apontadas, operou profundas mudanças, impactando em diversos aspectos do funcionamento das universidades.

Gestado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com as propostas do Projeto de Aceleração do Crescimento (PAC), o REUNI surge por meio do Decreto n. 6.096 em 24 de abril de 2007, e anuncia como objetivo: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º). Faveto e Ruiz (2018) demonstram que os anos que se seguiram promoveram profundas mudanças no interior das universidades, sobretudo nas Federais, com crescimento exponencial de matrículas, com destaque para as políticas de interiorização nas regiões Norte e Nordeste. Como mostra o MEC por meio de dados do censo realizado pelo IBGE:

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior - Norte e Nordeste - apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo

daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país (BRASIL, 2014, p. 20).

No entanto, Léda e Mancebo (2009) lembram que tal crescimento não veio acompanhado da garantia de ampliação de recursos pelo MEC, o que leva as autoras a levantarem a seguinte questão: quem pagará essa conta da expansão? A própria universidade, os professores ou os estudantes? Nesse sentido, elas apontam duas consequências que vale a pena resgatarmos, pois impactam sobre as propostas de formação de professores realizadas nas universidades. Uma é referente ao princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão nas universidades, garantido pela Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, mas que não são contempladas no Decreto que determina o REUNI. Destacam as autoras, a palavra “pesquisa” só aparece apenas uma única vez no referido Decreto, e a palavra “extensão” uma vez no Decreto das Diretrizes do REUNI. Isso demonstra o modelo de expansão adotado pelo governo, com maior acentuação no ensino.

O outro ponto destacado por essas autoras e importante para se pensar a universidade refere-se à questão da autonomia implicada pelo REUNI. De acordo com Léda e Mancebo (2009), mesmo as Diretrizes do REUNI declarando pleno respeito à autonomia universitária, elas questionam, por meio de documento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, como as universidades públicas vão ter assegurada sua liberdade se elas estão submetidas ao controle tecnocrático, com a implantação de metas que caracterizam o modo de funcionamento das empresas e que nem sempre representam a melhor solução para os problemas presentes nas universidades Federais (ANDES, 2007).

Faveto e Ruiz (2018) resumem bem as principais questões que rodeiam as políticas que nortearam essa fase da educação superior no Brasil. Elas colocam que houve avanço quantitativo significativo no que se refere à expansão do acesso ao ensino superior, muito em função do REUNI e demais políticas elencadas. Todavia, ressaltam que o crescimento se deu de modo a negligenciar muitas instituições, isso se considerar todo o território nacional, pois muitas delas caminham em condições precárias, com a falta de laboratórios, bibliotecas, professores e técnicos para suprir as necessidades dos estudantes e garantir uma formação de qualidade. Isso traz muitas consequências para os cursos de graduação, mas, sobretudo, para as licenciaturas – cursos de formação de professores – que historicamente vivenciam um processo de precarização, em função dos baixos investimentos pelo Estado.

Recuperar essas discussões é uma forma de procurar outros caminhos e construir novas perspectivas. Nesse quadro, investigações vêm sendo desenvolvidas, a partir das discussões levantadas sobre as políticas educacionais e formação de professores, possibilitando um olhar mais apurado sobre a nossa problemática. Desse modo, o próximo tópico vai buscar recuperar essas análises da legislação e organização do curso de Pedagogia (foco da pesquisa) procurando analisar aspectos relacionados à formação e à pesquisa para esses profissionais. Para tanto, recuperamos reflexões e trabalhos realizados por autores do campo de estudo, entendendo que este exame vai ajudar no debate sobre a questão em tela.

2.2 Legislação e Organização do Curso de Pedagogia: Formação e Pesquisa

A aprovação da Resolução nº 1, em maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), produto de longo debate entre propostas antagônicas advindas de organizações e do MEC. Teve seu início após a LDB de 1996, com a convocação do governo à sociedade civil organizada por meio do Edital 04 de 1997, lançado junto à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), que acabou se estendendo por oito anos até a sua primeira proposta de minuta em 17 de março de 2005. Essa proposta foi amplamente rejeitada por entidades científicas e de educadores, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUNDIR, que apontavam as convergências da proposta do MEC e do CNE com os interesses econômicos (DURLI; BAZZO, 2008). O resultado a que se chegou pode ser entendido como um equilíbrio entre as diferentes forças que participaram da construção do documento.

Assim, após reavaliação da minuta, o MEC/CNE apresentou como resultado em 13 de dezembro, o Parecer CEN/CP nº 05 de 2006, reexaminado em 21 de fevereiro pelo Parecer CEN/CP nº 03 de 2006, que, no conjunto, deram redação ao texto definitivo das atuais DCNP, com ganhos e perdas em relação às reivindicações dos educadores para o curso de Pedagogia. (DURLI; BAZZO, 2008). Com efeito, as DCNP apontam para mudanças profundas e impactantes, que envolvem a finalidade do curso, extinção das habilitações, elevação da carga horária mínima e maior flexibilização curricular. Desse modo, as DCNP de 2006, em seu Art. 2º, coloca que o curso de licenciatura em Pedagogia se destina:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 01).

A análise desse dispositivo legal evidencia um designo amplo e envolve múltiplas atribuições para o curso de Pedagogia, nas quais se articula a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de formação de professores do Ensino Médio, demarcando a docência como uma das atribuições dos futuros pedagogos, com as funções de gestão educacional em cursos profissionais e outros espaços educativos que ensejem conhecimentos pedagógicos. Segundo Scheibe e Bazzo (2016), essa configuração compreende muito do que vinha sendo desenvolvido há décadas por meio das habilitações, mas de modo separado e desconexo, isto é, colocava os pedagogos como professores das primeiras fases de escolarização e especialistas de assuntos educacionais.

Desse modo, extinguem-se as habilitações no Art. 10, e as suas demais atribuições devem ser desenvolvidas com o curso configurado em licenciatura. A função do professor é ampliada e engloba todas as funções antes atribuídas aos especialistas, no sentido de busca pela superação da divisão do trabalho nas escolas. O que se obteve nas DCNP não deixa de ser um avanço em relação às reivindicações das entidades dos educadores, mas também abrem para outras questões problemáticas que suscitam ambiguidades e indefinições em relação à docência como base de formação. Em seguida, no Art. 4º, são retomadas as definições do curso de modo mais objetivo, onde são retomadas as finalidades:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006).

Esse princípio amplia o Art. 2º e coloca, de forma mais precisa, quais funções serão desenvolvidas pelos pedagogos, bem como reforça o princípio da docência como base da formação dos profissionais da educação, uma vez que a mesma está colocada para além da função imediata das aulas e incorpora o professor, o gestor e o produtor de conhecimentos educacionais (pesquisador?) de modo integrado. Giovinazzo Jr. (2017, p. 57–58) destaca que essa perspectiva configura que “o egresso da licenciatura em Pedagogia é professor e pedagogo, o que envolve ser especialista e pesquisador em educação, isso o torna apto a exercer a gestão de escolas e de sistemas de ensino e a atuar em ‘contextos não escolares’”. Essa perspectiva avança em relação às propostas anteriores, pois permite que a composição curricular dos cursos de formação de professores não seja reduzida ao de aplicador de conteúdo elaborado por outros, fora do contexto escolar.

No entanto, essa multiplicidade de atribuições não segue acompanhada de especificações de como elas deveriam ser desenvolvidas nas instituições de ensino, responsáveis em organizar os seus projetos pedagógicos. Saviani (2007, p.126) frisa que os Art. 2 e Art. 4 deixam claro o objetivo do curso de Pedagogia: “como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Que orientação o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?”. As referidas diretrizes, para o autor, não contemplam as questões apontadas, e deixam um novo desafio para a sua execução junto às instituições formadoras, que têm como barreira, principalmente, as décadas de tradição de formações estanques, em que havia uma compartimentalização dos conhecimentos.

Isso leva a outro ponto que merece destaque, e diz respeito à dicotomia entre professores e especialistas que acompanha o curso desde sua fundação⁹. As diretrizes buscam acabar com a noção do especialista desvinculada da docência por meio da noção de profissional da educação, que englobaria todas as licenciaturas, na intenção de superar o trabalho docente calcado na hierarquização. Essa perspectiva é modificada no Art. 14 das diretrizes, conforme se observa no disposto.

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

⁹ Abordamos a questão da fundação do curso de Pedagogia na primeira sessão.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006).

Apesar de esse dispositivo trazer melhorias, tendo em vista a legislação de 1969, a solução à qual se chegou parece longe de finalizar a discussão acerca da dicotomização do curso de Pedagogia. Saviani (2007), por exemplo, problematiza a noção vigente e argumenta que, mesmo não normatizando a função dos especialistas para as áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, pois ela é diluída na formação do pedagogo, a mesma é formalmente admitida e continua a existir na graduação e pós-graduação.

Em face disso, fica aparente que as questões relativas à identidade do pedagogo parecem ainda distantes de soluções simples. Brzezinski (2011) afirma que o egresso desse curso está imerso num conflito que diz respeito ao estatuto epistemológico da Pedagogia, em uma ainda mal resolvida questão entre a licenciatura e o bacharelado e seus desdobramentos para o currículo, como também sofre influência dos diversos instrumentos normativos, que trazem mudanças de impacto para o cotidiano da atividade dos pedagogos, que se veem em constantes mudanças, ao longo do percurso histórico dessa profissão. É o caso das atuais DCNP, que colocam a docência como base da identidade do pedagogo, porém articulada de forma complexa entre ser professor, gestor e pesquisador.

A autora chama a atenção para o fato de se buscar uma solução negociada, e isso envolve perdas e ganhos, mas também possibilitam aos docentes e estudantes das instituições de ensino superior continuarem na construção da identidade do pedagogo. A base comum nacional, a partir de seus princípios norteadores, pode ser o meio de avançar nessas questões, de modo a construir caminhos para que o pedagogo possa alcançar, segundo Brzezinski (2011, p. 131): “[...] o desenvolvimento de uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, dominar tecnologias de suporte didático ao trabalho docente e produzir novos conhecimentos”. Essa compreensão implica refletir acerca de uma sólida formação teórica no curso, que esteja alicerçada em práticas educativas nos vários âmbitos da sociedade.

Aguiar *et. al.* (2006, p. 833), por sua vez, dizem que isso “exigirá novas formas de pensar o currículo e sua organização, para além daquela concepção fragmentada, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento”. A abordagem das diretrizes da Pedagogia vai procurar caminhar em direção oposta, e se utiliza de conceitos mais flexíveis. Estes princípios estão organizados em uma estrutura curricular por núcleo. A opção por esse modelo de organização é uma maneira de estruturar o curso, de modo a possibilitar construir os currículos com maior autonomia pedagógica e flexibilidade. Assim, levando em conta essas questões, os núcleos de estudos estão constituídos em três:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...];

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, atendendo a diferentes demandas sociais [...];

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2006, Art. 6º).

No entanto, Saviani (2007) destaca que os núcleos destacados pelo Art. 6º são acompanhados de um conjunto de tarefas e exortações para compor o currículo do curso, mais do que propriamente componentes curriculares para integrar as três subáreas de estudos; com menção à didática, teorias e metodologias, trabalho docente, estudo de linguagens e conteúdos dos primeiros anos de escolarização. Complementa que, ao mesmo tempo em que promovem abertura para a composição do curso pelas instituições de ensino superior, acabam dificultando a possibilidade de criação de uma unidade nacional, que parece ser necessária, face às décadas de enfraquecimento do curso e a sua identidade ainda mal resolvida.

Saviani (2007, p. 127) argumenta ainda que as diretrizes curriculares “se encontram impregnadas do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular”. Para o autor, essa dinâmica acarreta consequências para o referido curso, uma vez que o documento em questão acaba se estendendo em demasia em terminologias e questões assessórias, sendo muito restrito no essencial. Isso acaba deixando de lado questões pertinentes para configurar o curso de Pedagogia enquanto campo de produção de conhecimentos em educação. (SAVIANI, 2007). O resultado dessa imprecisão acaba sendo a maior dificuldade na formulação dos projetos.

Segundo Giovinazzo Jr. (2017), mesmo as referidas diretrizes trazendo um direcionamento que torna clara a área de atuação do pedagogo, que parece priorizar a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a extensividade e amplitude da proposta dificultam, significativamente, ao futuro profissional desenvolver estudos de modo mais aprofundado em questões específicas. Como consequência, isso tem acarretado em pouca consistência teórica, que leva a um maior foco na formação técnica do pedagogo (GIOVINAZZO JR, 2017), o que implica maior fragilidade para a formação a que se propõem.

É nesse mesmo sentido que Gatti (2016, p. 166), ao analisar a proposta para a formação dos cursos de licenciaturas, incluindo a Pedagogia, afirma que esses “não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos”. A autora aponta que há experiências inovadoras e exitosas, mas que essas ainda ficam muito restritas às próprias instituições proponentes, e não alcançam o conjunto das propostas de formação de professores para o trabalho educativo nas escolas.

A problemática da formação de pedagogos não tem sido tarefa fácil pelos anos de indefinição e constantes modificações que buscam atender mais a interesses dos governos do que propriamente as necessidades do curso. As DCNP são de fato um avanço, mas ainda trazem desafios a serem enfrentados. Nesse sentido entendemos, assim como Gatti (2016, p. 166), que “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas”. As diretrizes podem ser consideradas um dos primeiros passos para avançar em relação ao curso de formação de pedagogos, mesmo considerando as insuficiências que vêm sendo apontadas acima, mas que podem ser contornadas por meio de constantes discussões e reavaliações das propostas formativas.

Durli e Bazzo (2008) destacam que se abre um espaço considerável para as inovações por parte das instituições de ensino superior com a ampliação da carga horária do curso de Pedagogia para 3.200 horas, uma reivindicação das entidades em defesa da formação de educadores. Isso certamente representa um avanço importante para as DCNP de 2006, em relação ao proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõem 2.800 horas para as demais licenciaturas. Assim, as experiências formativas nas DCNP estão distribuídas do seguinte modo, conforme o Art. 7º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

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).

Fica evidente que a organização curricular dada por este Art. 7º das diretrizes estabelece que a maior parte da carga horária do curso, 2.800 das 3.200, deve ser direcionada para os conteúdos mais associados historicamente aos aspectos teóricos dos cursos, como os citados no inciso primeiro. Sobre a questão da maior acentuação nesses aspectos, Sheibe e Bazzo (2016) explicitam que essa configuração que ganhou o curso nas referidas DCNP é, em larga medida, reflexo da identidade que vinha se constituindo ao longo das décadas, pelas instituições de ensino superior, que davam maior centralidade a estes aspectos da formação.

Durli e Bazzo (2008) destacam que o referido documento não é claro em relação aos aspectos práticos, resumindo-se a uma citação no Art. 6º, em que se diz na alínea “b” que o curso deve ser articulado, dentre outros aspectos deste mesmo artigo, com “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006). O estágio supervisionado é abordado no Art. 7º, e coloca como prioridade a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas possibilita que seja complementado com outras áreas, dependendo das instituições formadoras. Esses aspectos são retomados e apresentados em maiores detalhes no Art. 8º:

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

Vê-se, nesse ponto, um maior alargamento das possibilidades de estágio supervisionado, que permite o desenvolvimento em vários ambientes, incluindo os espaços escolares e os não escolares. De acordo com Durli e Bazzo (2008), são flagrantes as contradições e ambiguidades que aparecem no documento acerca do quesito estágio supervisionado, pois, como argumentam as autoras, ora o apresenta como sendo prioritárias as atividades na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ora o apresenta com um leque enorme de possíveis campos de exercício profissional. Essa imprecisão pode trazer mais uma dificuldade às instituições formadoras para direcionar com maior precisão esses aspectos das diretrizes, em um momento importante da formação nos cursos de licenciatura.

Gatti (2014) chama a atenção para o fato de que ainda são poucas as iniciativas de estágio supervisionado que apresentam inovações, isso tomando como base o universo de cursos de licenciatura do país. Há experiências exitosas em algumas universidades públicas, apresentadas em eventos nacionais, mas que não representam a realidade dos cursos de formação dos professores. Todavia, diz a autora, essas iniciativas são um bom exemplo de como os estágios supervisionados podem ser convertidos em ações produtivas para os estudantes. Como é colocado por Gatti (2014, p. 41): “o amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes é muito satisfatório, sendo um processo interessante de conscientização”. Deste modo, é possível entender que, ao mesmo tempo em que as diretrizes atuais trazem problemas que dificultam o desenvolvimento desse momento, também abrem para outras possibilidades.

As perspectivas de estágio supervisionado têm apresentado experiências interessantes no que se refere à inserção dos estudantes no campo de trabalho. Ghedin, Oliveira, Almeida (2015, p. 108) destacam que ele pode ser usado como “[...] um primeiro momento do professor em formação ter contato mais estreito com a pesquisa, pois os docentes, enquanto estagiários, podem desenvolver uma postura de pesquisador, a partir das situações observadas no campo de estágio”. Se essa atividade for concebida de forma crítica, pode deixar de ser um mero espaço de reprodução de ações pouco produtoras, para uma postura que permita melhor

compreender a realidade em que estão inseridos, com projetos de investigação em parceria com as escolas, de modo a buscar diminuir a distância da relação entre a teoria e prática na formação por meio do conceito de práxis que une ambas as categorias e permite pensá-las de modo mais proativo na realidade escolar.

Entendemos por práxis em sua acepção marxista, isto é, como uma 'atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres'. (BOTTOMORE, 1988, p. 466).

Vázquez (2011) mostra que o senso comum pensa em atos práticos, mas não em prática social transformadora; do mesmo modo que a atividade teórica pode produzir conhecimentos indispensáveis, mas que, se tomada separadamente, não produz efeito sobre a realidade. Assim sendo, a práxis implica correspondência mútua entre esses dois planos (teórico e prático), e pode ser entendida como uma atividade prática informada teoricamente e transformadora. Isso aponta para a necessidade do diálogo constante entre essas instâncias e indica a importância de pensá-las enquanto indissociáveis, que podem produzir mudanças significativas por meio do desenvolvimento de ações mais efetivas e concretas (VÁZQUEZ, 2011).

Esses contornos permitem pensar a educação para além do mercado, podendo introduzir, na formação dos profissionais, meios de compreensão e de intervenção na realidade educacional brasileira. No entanto, ao mesmo tempo, cabe nos indagarmos se é algo interessante para os governos um professor questionador, que compreenda a realidade onde ele e seu alunado estão inseridos? As diretrizes curriculares para a formação de professores (2001) e de pedagogos (2006) trazem contradições e impasses, mas também colocam novas oportunidades para avançar no sentido de possibilitar melhorias à qualidade da formação nas licenciaturas, que vêm sendo completadas por legislações subsequentes que dão continuidade.

Soma-se a isso a aprovação em 1º de julho de 2015 da Resolução CNE/CP nº 02/15, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada¹⁰. O documento coloca para as instituições de ensino (básica e superior) o compromisso

¹⁰ Importante lembrar que este estudo analisa um curso de Pedagogia com Projeto Pedagógico de 2006, ou seja, anterior à aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/15, mas que entendemos não podem deixar de ser citada devido a sua importância para o curso e para as novas propostas.

de desenvolver uma perspectiva curricular conjunta, de modo a considerar a unidade entre teoria e prática (práxis), além de colocar o trabalho e a pesquisa como princípio educativo na formação dos profissionais da educação. (BRASIL, 2015). As considerações postas por estas diretrizes colocam de modo mais coeso essas questões em função da maior organicidade entre as diferentes instituições.

Dourado (2015) ressalta que essa concepção reafirma as propostas que vinham sendo pleiteadas historicamente por entidades e organizações da área de educação¹¹. A aprovação da Lei 13.005 em 2014, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), com plano de 20 metas para os anos de 2014 a 2024, foi o início de uma tentativa legítima para se enfrentar os problemas da educação brasileira em suas mais diferentes modalidades e etapas. A formação do professor ganha espaço no PNE nas metas 12, 15, 16, 17 e 18, que trazem novas propostas que implicam outras formas de organizar as políticas educacionais, no intuito de buscar melhorias, tanto na formação inicial como na continuada. As DCN/2015 vêm para buscar suprir essa lacuna e dar direcionamento para a superação dessas questões.

As DCN apresentam uma concepção de formação integrada, que possibilite pensar a educação e o ambiente escolar, a partir de uma compreensão mais ampla e contextualizada que construa as condições, em âmbito legal, para a construção conjunta de projetos institucionais nos diferentes níveis, na perspectiva de garantir direitos fundamentais para o processo educativo (DOURADO, 2016). As diretrizes procuram suprir um problema, ao mesmo tempo em que permitem observar a complexidade da formação inicial e continuada de professores, que historicamente são marcadas pela baixa integração entre universidade e escola, mas que agora terão que se organizar no sentido de construir essas relações e apontar caminhos.

Para Dourado (2016), essa perspectiva aponta para a construção de uma base comum nacional nas diretrizes, tendo em vista seus princípios norteadores que estão além de um simples currículo mínimo ou lista de indicadores, mas projetem, a partir de eixos formativos, outros caminhos mais abertos e democráticos. Isso oportuniza às instituições projetarem estratégias que potencializem as possibilidades de inovação e melhoria para a formação de professores em seus vários âmbitos. Tendo em conta a importância de isso ocorrer, por meio de articulação conjunta e em paralelo com a busca pela consolidação de outros espaços de discussão, por

¹¹O autor refere-se à ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUNDIR.

meio de fóruns estaduais e distritais de apoio à formação de professores, abrem-se várias possibilidades de melhorias dos cursos, que agora têm base para, a partir daí, construir um projeto mais sólido que leve em conta as suas complexidades.

Honório *et al* (2017) dizem que, mesmo as referidas diretrizes trazendo inúmeros avanços, não se pode perder de vista os desafios para sua execução para as instituições de ensino superior e de educação básica. Honório *et al* (2017, p. 17) colocam: “existem desafios ainda não superados incitados pelas diretrizes anteriores, que devem ser enfrentados conjuntamente pelas diversas áreas das licenciaturas e pelas instituições formadoras, a partir de estratégias comuns”, e ressaltam ainda que estas devem ser construídas levando-se em conta uma melhor articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a prática como componente curricular e a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Assim sendo, a situação indica a necessidade de uma leitura crítica das diretrizes na criação dos programas de formação dos professores, pois ela deve contribuir para desenvolver uma prática pedagógica, de modo a potencializar a intervenção desses profissionais nos processos educativos, mas sem perder de vista as barreiras postas pela própria conjuntura atual, que é desafiadora, mas não intransponível. O resgate desses documentos possibilita não esquecer o longo caminho percorrido, e coloca a importância de se pensar uma proposta que aponte na direção da formação de profissionais para exercerem uma postura crítica, sem a qual dificilmente pode-se falar em transformação da escola e da sociedade.

Vários podem ser os caminhos para se desenvolver essa postura acima destacada. Elegemos uma delas para ser discutida na sessão seguinte: a relação ensino e pesquisa na formação de professores, pois entendemos que esta pode dar novos direcionamentos e contribuir para mudanças. Por meio do pensamento investigativo, os professores podem ser capazes de não se conformar ao posto e estabelecido, e, a partir disso, dar outra direção para os processos educativos.

2.3 A Relação Ensino e Pesquisa na Formação de Professores

A relação entre ensino e pesquisa ganhou espaço nas últimas décadas em debates acerca da formação de professores da educação básica. Essas iniciativas têm sido uma forma de buscar outros caminhos e construir novas perspectivas

educativas. Estudos vêm sendo desenvolvidos, por meio de diferentes correntes teóricas, de modo a possibilitar um olhar ampliado sobre a pesquisa no processo formativo desses profissionais. Nesse sentido, esta seção vai procurar fazer uma incursão, utilizando-se de diversos autores, nas várias possibilidades que a pesquisa oferece para a formação de professores no ensino superior. A ampliação dessa perspectiva vai possibilitar ainda traçarmos um panorama sobre os diferentes modos de entender a investigação nas propostas pedagógicas nestas instituições.

As discussões têm apontado para a existência de diferentes formas de pensar a articulação ensino e pesquisa na formação dos professores. Santos (2012) ao abordar esta questão, mostra que há duas correntes que se diferenciam: de um lado, encontram-se aqueles que entendem que o ato de ensinar comporta habilidades que são distintas da atividade de pesquisa. Nesta acepção (2012, p. 14): “o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções”. A ação desses profissionais, nessa perspectiva, seria diferente em relação à do pesquisador, e a pesquisa pouco colaboraria com a prática educativa nas escolas.

Santos (2012) mostra, ainda, que, divergindo dessa posição, estão aqueles que advogam a pesquisa como elemento essencial ao trabalho do professor e, por conseguinte, deve fazer parte dos cursos de formação desses sujeitos, de modo que seus currículos devem dar espaço para desenvolver tal atividade. Ela expõe que essa perspectiva remonta os estudos de Stenhouse (1975), que colocou a possibilidade de se pensar o professor como pesquisador, mas que tal noção ganhou amplitude com o conceito de profissional reflexivo de Schön (1983, 1987), segundo o qual uma atitude reflexiva do profissional poderia eliminar a distância entre a pesquisa e atividade docente. A sua importância, para a autora, estaria no fato de possibilitar ao professor desenvolver as capacidades de identificar problemas e construir propostas para solucioná-las, com base na literatura e sua experiência.

Em nosso modo de ver, a pesquisa é relevante para o desenvolvimento dos professores, na medida em que possibilita um melhor trabalho educativo por meio da ampliação da visão crítica desses profissionais acerca dos contextos em que estão inseridos, propondo soluções tangíveis. Ao portar-se desse modo, o professor ajuda a construir sua imagem como produtor de conhecimentos educacionais e não apenas como simples aplicador de informações prontas e acabadas. Isto significa

reconhecer a necessidade das ações desses profissionais estarem conectadas com discussões coletivas, dentro e fora das escolas de educação básica, de modo a viabilizar a construção de soluções conjuntas e colocar os discentes mais próximos das questões teórico-práticas que permeiam o cotidiano de sua atividade docente.

Por outro lado, ao pensar o professor enquanto pesquisador abrem-se várias maneiras de se articular essa proposta no interior das instituições formadoras. André (2012, p. 62) afirma nesse sentido que “o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é visto como panaceia, ora como impossibilidade”. Destaca que as experiências desenvolvidas têm apontado para a existência de diversas formas de estabelecer a articulação entre o ensino e a pesquisa, na formação do professor nas instituições de ensino superior. O alargamento das modalidades existentes oportuniza a procura por entender as diferentes maneiras de que os docentes formadores dispõem para desenvolver sua prática pedagógica ancorada na investigação, como também permite refletirmos sobre condições presentes no cotidiano do trabalho escolar.

Entre as possibilidades para a articulação entre essas instâncias, Demo (2011), talvez seja um dos que melhor expôs essa perspectiva, ao propor a pesquisa como princípio educativo, que procura articular ensino e pesquisa na formação. Isso significa entender a ciência não apenas como produção de conhecimentos novos, mas também instrumento do educar. Nesse sentido, segundo Demo (2011, p. 10): “a formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade”. Esse pensamento aponta para a importância da elaboração própria dos discentes e procura desmistificar a pesquisa como algo acessível a poucos. Conforme o autor:

[...] o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticadas técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico.

A proposta apresentada por Demo (2011) procura ir além da pesquisa como algo reservado para uma minoria do espaço acadêmico, e procura argumentar em defesa da sua inerência ao ato educacional dos variados níveis de ensino. Demo (2011, p. 17, grifo do autor) argumenta nesse sentido, que a pesquisa “deve

aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o mestre, jamais o discípulo”. A pesquisa, no sentido exposto, torna-se instrumento educativo, superando a mera repetição, ao passo em que capacita os sujeitos envolvidos para construir conhecimentos.

Nessa mesma direção, Severino (2009, p. 120–121) defende que “na Universidade, a docência e a aprendizagem só serão significativas, se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”. O autor argumenta que os envolvidos diretos, docentes e discentes, precisam da pesquisa como princípio pedagógico. Isso implica reconhecer a dimensão educativa da pesquisa, que não significa, necessariamente, que se tenha de “transformar o professor e o aluno em pesquisadores especializados, como se fossem membros de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência e a aprendizagem mediante uma postura investigativa” (SEVERINO, 2009, 121).

O autor argui que tal postura é decorrente de dois aspectos os quais resgatamos, devido a sua importância para se pensar a pesquisa. Um deles é referente à questão do modo como entendemos a relação sujeito/objeto. De acordo com esse autor, conhecer é mais do que tão somente a representação de um objeto, mas a constante busca por sua construção. Tais pressupostos direcionam ao entendimento do conhecimento como processo, longo e complexo, que exige metodologia pertinente e clareza epistemológica. O modo como se lida com a ciência passa por esses aspectos que abordamos, mas também direcionam para outros pontos no que se refere ao conhecimento enquanto práxis histórica e social.

Esse outro ponto ressaltado pelo autor destaca que o conhecimento enquanto processo de construção de um objeto leva à compreensão da ciência como resultado de uma construção histórica, a qual se realiza por meio de um sujeito coletivo, isto é, conjunto de pessoas, grupos ou entidades que lidam com atividades relacionadas ao conhecimento. Ele coloca que essa perspectiva articula historicidade à praxidade, pois a atividade humana se dá mediante uma prática, que em contato com os aspectos históricos, vai se constituindo e legitimando enquanto prática teórica. Isso leva ao atendimento de que conhecer envolve esse ir e vir entre essas duas instâncias, de modo a constituí-las como elementos conjuntos.

A prática humana se dá, no entanto, mediante um processo complexo, constituindo-se por múltiplos aspectos e incorporando especificidades que a distinguem das ações dos outros seres e das outras esferas do ser. Por isso, ela se torna eminentemente práxis, entendida esta como aquela prática, mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem transforma a si mesmo, vai se construindo. Desse modo, a práxis não deve ser vista como uma atividade puramente técnica, contraposta à teoria, mas sim como determinação da existência humana, como elaboração da realidade. (SEVERINO, 2009, p. 121).

Franco (2012) lembra que existem diferentes concepções de prática docente, e a mais comum é aquela associada ao modelo instrumental, que pensa o trabalho do professor como um conjunto de procedimentos metodológicos, previamente prescritos que devem ser executados por esses profissionais. Para a autora, pensar o professor enquanto pesquisador implica outro entendimento da prática desenvolvida por esses sujeitos, na qual seja superada a noção que separa elaboração e execução das propostas pedagógicas na escola. Ou seja, entre a prática do professor como fazer mecânico, linear, inflexível e repetitiva; para outra que esteja calcada em princípios do saber, que tem a pesquisa como horizonte.

A pesquisa, nesse último molde, torna-se não só um instrumento a serviço dos professores, mas também os coloca na condição de protagonistas, que podem se utilizarem dos processos investigativos para desvelar suas condições de profissionalização. Aliar pesquisa à prática docente pode ser um meio para romper com o pensamento calcado na racionalidade técnica, resignificando as relações entre teoria e prática e reconhecendo a importância dos conhecimentos docentes, de modo a possibilitar a construção de caminhos em direção ao movimento de luta coletiva em favor de melhores condições de trabalho do educador, torna a pesquisa um elemento imprescindível a esses profissionais da educação (FRANCO, 2012).

No entanto, a autora argumenta que a pesquisa é um processo ainda pouco presente nas práticas pedagógicas do ensino fundamental e mesmo no curso de licenciatura em Pedagogia. Ela aponta que vários fatores contribuem para essa situação, destacamos: a) a compreensão da atividade docente como tecnologia; b) a compreensão da escola enquanto espaço de repetição e não de proposição de mudanças; c) a situação de desprofissionalização tem imposto aos docentes um aumento excessivo da carga horária em sala de aula; d) as duplas ou triplas jornadas de trabalho que colocam os professores em constante deslocamento entre escolas. Esses fatores têm tornado a pesquisa algo distante do trabalho docente. A

autora aponta que é possível utilizar-se da pesquisa como instrumento para diminuir as distâncias existentes e trazer a investigação para mais próximo do professor:

Tenho percebido, em minhas atividades investigativas junto a docentes, que a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para ajudar os professores a desbloquearem-se da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional. (FRANCO, 2012, p. 191-192).

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) nesse mesmo sentido afirmam que é possível ter a pesquisa em foco da formação de professores de escolas do ensino fundamental. Mostram, em seus estudos, a importância da Educação Científica no desenvolvimento do Estágio com pesquisa, em um sentido que compreenda a ciência enquanto fenômeno social, que deve fazer parte do cotidiano, não como algo distante e pouco acessível. Os autores enfatizam que, sem desconsiderar os conhecimentos dos discentes, podem-se ampliar as visões de mundo e despertar o senso crítico, de modo a abandonar uma posição passiva e assumir a condição de sujeito que participa das tomadas de decisões no contexto onde estão inseridos.

Esses autores mostram, em seus estudos, que quando o professor é formado tendo como referência a Educação Científica, passa a ser sujeito do conhecimento, pois ao estabelecer uma relação que problematiza e registra as experiências pedagógicas nas oportunidades que adentram no espaço escolar, e isso se faz principalmente nos períodos de estágio, o professor em processo de formação vai construir sua identidade profissional enquanto professor/pesquisador. Os autores afirmam ainda que as possibilidades que a ciência oferece aos professores são positivas, na medida em que proporcionam o contato com métodos, instrumentos, informações e uma perspectiva epistemológica que vai permitir analisá-las. Isso significa inserir os futuros professores como sujeitos ativos do processo educativo.

Compreende-se disso que é imprescindível a construção de práticas coletivas para realização de tais ações nas instituições de ensino. Os autores observam que é urgente a superação do trabalho individualizado nos processos formativos e destacam ainda que componentes que proporcionam maior contato com o espaço escolar são minados pela ausência do diálogo interdisciplinar e transdisciplinar. A mudança de perspectiva, segundo Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 41): “acaba por exigir que, antes de qualquer coisa, seja necessário romper com um modo

individualizado de conduzir o processo de formação de professores. Isso por si só já implica uma radical mudança epistemológica neste campo da formação”. As questões colocadas evidenciam que a resignificação dos espaços já existentes nas instituições pode ter grande valor na formação desses profissionais.

Dentro dessa perspectiva, Lüdke (2012) fala das experiências desenvolvidas com a Iniciação Científica nos cursos de licenciatura. Ao analisar essas propostas, a autora mostra que a incidência dos profissionais que desenvolvem pesquisa se destaca entre os que participaram dessas experiências na formação inicial. A autora ressalta que, a chance de participar, ainda que parcialmente, em investigações de fato trouxe benefícios que são observados no resto da carreira desses profissionais. Nesse sentido, diz Ludke (2012, p. 42): “as bolsas de iniciação científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos futuros cientistas”. Pode-se entender disso que tais práticas aproximam seus envolvidos na cultura da pesquisa, com benefícios para a ampliação das maneiras de pensar o ato educativo.

A autora chama a atenção para alguns cuidados com essa abordagem, quando se trata da formação do professor, pois, em que pese o valor desse modo de proceder, ela lembra que esses estudos de domínio disciplinar muito específico, como os realizados no campo da sociologia, psicologia, biologia e filosofia, podem levar os discentes, sobretudo do campo da educação, de caráter multifacetado, a adotar características próprias de outras áreas de conhecimento em relação às teorias e métodos, o que nem sempre pode ser benéfico às particularidades do trabalho do professor, pois este requer uma abordagem mais pluridimensional. Isso passa pelo reconhecimento da importância dessa perspectiva de investigação estar atenta aos conhecimentos advindos do exercício profissional dos professores, sem perder de vista o papel que a teoria exerce na execução dessas propostas.

Isso toca em um ponto chave das discussões acerca da pesquisa do professor, que é a problemática da distância existente entre a pesquisa acadêmica *versus* pesquisa do professor. Apesar dos avanços, fica ainda patente um claro distanciamento entre essas perspectivas. André (2012) afirma que essa situação evidencia os diferentes modos de conceber a pesquisa: uma mais ligada ao modelo acadêmico e outra ligada à prática. Esses diferentes espaços, mesmo com objetivos comuns, podem tomar caminhos distintos. Ela mostra que os próprios discursos presentes nesses espaços evidenciam isso, como destaca a autora:

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem resposta aos problemas da prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse de muitas escolas na devolução dos resultados das pesquisas. (ANDRÉ, 2012, p. 63).

A diminuição dessas distâncias que separam esses sujeitos e a melhor integração entre esses diferentes espaços, no entendimento de André (2012), passa por outra compreensão da forma como tais relações são estabelecidas. Os acadêmicos, muitas vezes, acabam assumindo a prerrogativa de juízes, de modo a procurar prescrever soluções às escolas; do mesmo modo que muito professores da educação básica esperam da pesquisa uma solução pronta para os problemas escolares. Em ambos os casos, não há trabalho coletivo entre os sujeitos e se perde a oportunidade de explorarem os benefícios dessa relação para os conhecimentos e para a própria formação inicial e continuada desses profissionais da educação.

O próprio modo como a pesquisa educacional foi estruturada no interior da instituição superior acaba sendo um impedimento. Os exemplos mostrados nesta seção do trabalho trazem evidências da possibilidade de o professor agir também como pesquisador, mas isso demanda novas condutas em relação à produção do conhecimento em educação, que envolvam os diferentes sujeitos participantes e possibilitem a discussão das estratégias empregadas de forma a melhorar as abordagens sobre os problemas investigados. Fica claro, então, que a democratização da pesquisa no meio educacional vai além do que o simples reconhecimento do educador enquanto um professor pesquisador e envolve a promoção, difusão e desenvolvimento do campo da pesquisa em Educação.

Logo, a realização de pesquisa na formação do professor pode promover, em nosso entendimento, a ruptura das estruturas que tradicionalmente vêm sendo desenvolvidas, e que há muito tempo acreditou-se ser possível desenvolver propostas educativas sem levar em conta a complexa realidade educacional – entendendo que a mera aplicação de técnicas não consegue dar conta de compreender. Essa perspectiva amplia significativamente os horizontes dos cursos e aponta outros caminhos para pensar a educação em um sentido amplo, considerando esses processos, a partir de suas contradições e possibilidades. Isso

implica dimensionar a formação docente para que ela seja capaz de potencializar as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa. Como afirma Zeichner.

Apesar das origens da desigualdade educacional estar fora da educação, nós, da formação de professores, temos escolhas a fazer que nos colocam ou na posição de contribuir para a manutenção do que aí está. Não podemos ficar neutros. Cada proposta de formação de professores toma uma posição, ao menos de maneira implícita, nas formas institucionais vigentes e no contexto da educação nas escolas. (ZEICHNER, 2011, p. 63).

Essa perspectiva aponta para a noção de que a formação de professores deve estimular as capacidades críticas por meio do contato direto com as contradições presentes na educação. Isso implica o reconhecimento do caráter complexo da profissão, que traz consigo aspectos técnicos, mas também elementos da vida humana. É imperativo formar os professores observando os propósitos e implicações das propostas dos cursos. Para Zeichner (2011, p. 63), “a menos que tanto os aspectos técnicos quanto os morais da docência sejam parte da formação do professor desde o início, é provável que os aspectos morais, éticos e políticos de seus trabalhos continuem a ser marginalizados”. A possibilidade de mudança em tais instituições passa inevitavelmente pelo alargamento do conceito de educar.

Os formadores de professores têm uma importante função na proposta a ser desenvolvida pelas instituições superiores, como bem ressalta Gatti, *et al.* (2019, p. 43) “os formadores têm função essencial. Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos o formador é figura imprescindível.” Entretanto, é preciso que haja condições para um trabalho coletivo e a busca por soluções conjuntas, aproveitando as experiências desses sujeitos. Isso significa a necessidade de estar além do isolamento docente nas salas de aula, pois a concretização da proposta pedagógica de curso demanda coesão nas ações e isso dificilmente será alcançado se não for observada a dimensão coletiva. A função dessas instituições formadoras de professores ocupa importante lugar.

Nessa mesma direção, Pimenta (2015) afirma que uma formação sólida passa pela universidade que, por sua vez, deve carregar um compromisso com a pesquisa no modo de formar os futuros professores do ensino básico. Ela ressalta que esse é um caminho que deve ser trilhado coletivamente pelos professores das diferentes instâncias da educação. A autora lembra (2015, p. 45) ao enfatizar que estamos “[...] falando de um projeto emancipatório, comprometido com a

responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária”. Portanto, parece necessário reconhecer os obstáculos pelos quais passa a educação, entendendo a importância dos envolvidos nesse processo e propondo soluções conjuntas.

Por fim, ressaltamos que a discussão levantada pelos autores é uma maneira de olharmos para a pesquisa do professor, mas sem perder de vista o que a ideia traz de transformador. As questões levantadas são importantes para se pensar outras perspectivas, que compreendam a educação em todas as suas dimensões: pessoais, acadêmicas e políticas. Resgatar tais ideias permite refletir sobre estratégias que promovam uma educação de qualidade, sem que, para isso, seja descartado o protagonismo dos professores como produtores de conhecimentos relevantes. Essa noção passa pela superação da visão do processo formativo como simples treinamento de procedimentos para aplicação no espaço escolar e amplia as possibilidades para um profissional com maior autonomia e capacidade crítica.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Após a discussão dos fundamentos teóricos, nesta seção será exposto o percurso teórico-metodológico do nosso estudo, que foi delineado com o intuito de atingir os objetivos desta investigação. A explicitação dos aspectos metodológicos é de suma importância para compreensão de toda a trajetória do estudo. Nesse sentido, apresentamos os aportes da abordagem qualitativa para, em seguida, destacar o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados na fase de coleta de dados, que neste estudo foi concretizado por meio de análise de documentos e questionários de autoaplicação. A análise das informações obtidas nesse momento foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, que permitiu evidenciar as falas dos sujeitos da investigação e discuti-las à luz dos aportes teóricos adotados por este estudo, na busca por uma reflexão que contribuísse para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

3.1 Abordagem da Pesquisa

A abordagem escolhida para este estudo foi a qualitativa, pois entendemos que sua natureza permite uma análise mais adequada da nossa questão de pesquisa, que procura realizar uma incursão no mundo dos significados atribuídos pelos sujeitos à prática da pesquisa no curso de Pedagogia. Tal enfoque investigativo torna isso possível, visto que, como lembra Minayo (2013, p. 21), “o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. A pesquisa qualitativa compreende, desse modo, um amplo campo de relações humanas, que demanda determinados cuidados para captar os sentidos produzidos por sujeitos sociais. Nesse sentido, André chama a atenção para alguns aspectos importantes desta modalidade de pesquisa ao colocar que:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no

tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Bogdan e Biklen (2003) explicitam seis pontos para se desenvolver a pesquisa qualitativa: (a) o ambiente natural onde os sujeitos estão inseridos é sua fonte de coleta de dados e o pesquisador se coloca como seu instrumento; (b) há múltiplas formas de levantar dados para o estudo e o conjunto dos dados coletados é descritivo; (c) há uma preocupação muito maior com processos do que com produtos; (d) o interesse recai sobre os significados das experiências e vivências dos sujeitos; (e) as análises das investigações tendem a seguir um enfoque indutivo; (f) as questões levantadas pelo estudo são flexíveis e podem ser redefinidas ao longo do processo. O conjunto dessas características trazidas pelos autores fornece uma visão ampla de todo processo da investigação qualitativa, que coloca ao pesquisador a tarefa de desvelar as informações obtidas no campo de estudo.

Gonzaga (2015) explica que essa não é uma tarefa simples e envolve o esforço e a capacidade criativa do pesquisador para criar seus caminhos a partir de seus objetos, tendo plena consciência, que “não há uma receita pronta para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim de determinação, diálogo constante com a teoria, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva” (GONZAGA, 2015, p. 66). Isso aproxima o trabalho do pesquisador, como indica Minayo (2016), a uma pintura, em que as cores e formas que compõem a figura dependem dos métodos e técnicas utilizadas no desenvolver da proposta investigativa, da visão e da criatividade do autor sobre aquilo que deseja caracterizar. Isso envolve questões subjetivas e objetivas sobre o mundo, pois envolve escolhas e realidades muito particulares, que vão nortear a pesquisa.

Conforme os pressupostos apresentados da abordagem qualitativa, encontramos maior possibilidade de aproximação do nosso problema de estudo, que tem como ambiente natural uma universidade pública brasileira, na qual procuramos ouvir as vozes de professores universitários, procurando captar suas experiências acerca de um determinado aspecto do seu cotidiano no ambiente de trabalho. As características do enfoque que escolhemos vão permitir avançar nessas questões, mas sem perder de vista que estamos diante de uma tarefa complexa, que não envolve tão somente o domínio técnico dos pressupostos do modelo científico, mas também a sensibilidade na escuta dos participantes e uma leitura pormenorizada

das informações obtidas. Isso envolve o domínio teórico para guiar a compreensão dos resultados, mas sem perder de vista as particularidades de cada estudo.

O presente estudo procura incorporar esses aspectos e captar conceitos e sentidos presentes nas falas dos sujeitos participantes. Isso passa, como lembra Lüdke e André (2017), por um esforço que envolve a seleção de um conjunto de procedimentos e a produção de dados, evidências e informações acerca da temática, em contraste com os conhecimentos teóricos construídos a respeito. É no aprofundar dessas questões que o pesquisador poderá desenvolver sua investigação e aproximar-se de problemas ainda não aparentes nas estruturas sociais, mas que são importantes à construção científica e ao campo do saber. Essa é a perspectiva que procuramos empregar no decorrer deste trabalho, na escolha dos caminhos para conseguir uma maior aproximação do nosso objeto de pesquisa.

3.2 O Contexto da Pesquisa

Neste momento procuramos apresentar as características do espaço onde a investigação foi desenvolvida, uma vez que os sujeitos da pesquisa que procuramos analisar pertencem a uma instituição específica e singular, com suas características e dinâmica de funcionamento e organização. São esses aspectos que serão apresentados, de modo a podermos melhor situar o nosso problema de pesquisa.

3.2.1 Universidade Federal de Alagoas – UFAL

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi fundada em 25 de janeiro de 1961, na capital alagoana de Maceió. Sua criação seguiu a tendência comum das universidades do país, com o agrupamento de Faculdades existentes em uma única Instituição de Ensino Superior. No caso da UFAL, pela reunião de cinco Faculdades: Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957) (UFAL, 2019). Essa junção deu corpo à maior IES pública do Estado, que foi se reconfigurando ao longo dos anos, de modo a ampliar seu alcance na região. Isso se deu no contexto das políticas de expansão do ensino superior brasileiro perpetrada no Governo Federal, nas últimas décadas.

Tais ações permitiram que a UFAL inaugurasse, em 2006, o Campus Arapiraca, que conta com três Unidades Acadêmicas: Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios. Alguns anos depois, em 2010, foi criado o *Campus* do Sertão, sediado em Delmiro Gouveia, que conta com uma unidade acadêmica em Santana do Ipanema. (UFAL, 2019). Essa configuração permite iniciar um processo de interiorização dessa instituição, cobrindo uma lacuna histórica para essa região do nordeste e possibilitando o acesso às populações dessas cidades e circunvizinhas. Isso possibilitou à UFAL elevar a oferta dos cursos, como também permitiu a elevação do ensino, pesquisa e extensão para outros espaços e regiões do Estado.

No total, a UFAL (2019) dispõe de 24 Unidades Acadêmicas, que possibilitam a mesma a ofertar de cerca de 26 mil matrículas, distribuídas em 84 cursos de graduação. O Campus A.C. Simões, na capital, é o maior e o que comporta o maior número de cursos (53), seguido pelo *Campus* Arapiraca (19) e o *Campus* do Sertão (08). Tal instituição também se destaca na região pela oferta de pós-graduação, contando com 39 programas *strictu sensu*. São 30 mestrados e 09 doutorados, que abrangem aproximadamente 2.312 estudantes, e ainda 13 especializações *lato sensu*. Há também a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), que comporta cerca de 4 mil estudantes e propicia a ampliação do acesso ao ensino superior por meio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's).

Para atender essa demanda, a UFAL conta com 1.698 servidores técnico-administrativos e 1.394 docentes, sendo que, desse total, 690 são doutores, distribuídos dentre as suas diversas Unidades Acadêmicas. A Universidade conta ainda com 258 grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e estudantes. Ela promove ainda a investigação acadêmica por meio Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq), que oportuniza aos estudantes desenvolver estudos em conjunto com professores pesquisadores da instituição e de outras IES. Tais iniciativas permitem intensificar a presença da UFAL, propiciando a ampliação do alcance institucional por meio do ensino, pesquisa e extensão (UFAL, 2019).

A Universidade tem como missão “produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o bem comum” (UFAL, s/n, 2019). Tal perspectiva assumida pela instituição é um desafio, dado os elevados índices de desigualdades econômicas e educacionais presentes no Estado. Isso coloca uma

barreira ainda maior para a UFAL, comparada a outras regiões do país, o que significa a necessidade de ela estar em constante avaliação de sua missão, diante desse contexto, que traz grandes obstáculos para sua proposta educativa.

3.2.2 Centro de Educação - CEDU

A trajetória do Centro de Educação (CEDU) está atrelada à própria história da UFAL. As origens do Centro remontam ainda à década de 1950, com a criação da Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA), que agregava licenciaturas diversas de áreas¹², e que mais tarde veio a integrar a Universidade de Alagoas, em 1961, atual Universidade Federal de Alagoas, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFAL. Este espaço carrega o propósito de formar professores em nível superior em Alagoas, passando a se denominar no final da década como Faculdade de Educação, mas que dada às transformações políticas da ditadura militar instituiu-se enquanto Departamento de Educação, permanecendo assim até meados da década 1980, período marcado pela redemocratização do país. A essa altura, a UFAL já contava com elementos como o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa configuração vai permanecer quase inalterada até os anos 2003, período de promulgação do Estatuto das Cidades, em decorrência das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que colocava a necessidade de nova organização das IES brasileiras. Nesse momento, a UFAL inicia um processo de transição e passa a organizar as atividades da Universidade por áreas do saber, que teriam seu funcionamento em Centros Acadêmicos. Esse processo levou ao deslocamento da Educação para o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), que unia três departamentos: Departamento de Teorias e Planejamento da Educação (TFE); Departamento de Administração e Planejamento da Educação (APE); Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (MTE). Foi no interior desses departamentos que veio a se configurar o Centro de Educação da UFAL.

Ao longo do seu percurso histórico, o CEDU abrigou o curso de Educação Física, que incorporava o Colegiado do Curso de Bacharelado em Educação Física e o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física, que foram

¹² Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia.

desagregados recentemente. Atualmente, conta apenas com o curso de licenciatura em Pedagogia, organizado a partir do Colegiado do Curso de Pedagogia, responsável pelo curso presencial, com capacidade de aproximadamente 200 matrículas e o Colegiado do Curso de Pedagogia a Distância que abarca o total de 300 matrículas. Além da graduação, o CEDU conta com dois programas *stricto sensu*: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), e um *lato sensu*.

Com relação aos recursos humanos, o CEDU tem cerca de 17 profissionais que desenvolvem a função de técnicos-administrativos e 82 docentes, sendo que destes profissionais 79 são doutores. O Centro de Educação conta ainda com um espaço físico amplo, que conta com auditório, laboratório de informática, centro acadêmico, biblioteca setorial, núcleos de pesquisa diversos, dentre outros. Tais aspectos permitem ao CEDU ser uma referência na formação de professores na capital alagoana, principalmente no que se refere aos profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental por meio do curso de Pedagogia.

3.2.3 O curso de Pedagogia do CEDU/UFAL

O curso de licenciatura em Pedagogia do CEDU/UFAL desempenha a função de formar professores para os primeiros anos de escolarização e para as demais áreas de atuação de pedagogos, incluindo a produção e difusão de conhecimentos científicos do campo da Educação. É um dos cursos mais antigos na área de formação de professores em nível superior de Alagoas, com a complexa tarefa de formar profissionais diante da difícil realidade educacional do Estado. O curso analisado tem sua estruturação mais recente elaborada em 2006, com seu Projeto Pedagógico. Portanto, a atual proposta formativa do curso de Pedagogia em questão tem cerca de treze anos desde sua implantação na referida instituição, mas acumula quase sete décadas de experiência na formação de pedagogos.

Em sua proposta pedagógica mais recente, o curso de Pedagogia do CEDU oferta à população 120 vagas por ano, distribuídas em três turnos, sendo 40 vagas para cada um dos turnos: matutino, vespertino e o noturno. Sua carga horária é de 3.271 horas, pouco acima do padrão estabelecido pela Resolução nº 1 de 2006, que estabelece como mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico. Isso denota o

compromisso de seus educadores com as lutas mais amplas pela educação nacional, que coloca como uma de suas pautas a importância de uma formação de professores com maior base e consistência teórica e prática. A licenciatura tem duração mínima de tempo previsto para 08 semestres e o máximo de 14 semestres.

O curso está alicerçado em quatro princípios, são eles: a democratização, por meio da valorização de processos coletivos de participação; a autonomia, através da construção de caminhos próprios de elaboração de sua gestão e propostas; integração, com ações articuladas, parcerias entre graduação e pós-graduação; compromisso social, no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Tem como linha proposta paritária da ação a integração na realidade educacional e a integração com as instituições públicas e entidades profissionais da educação. Esses aspectos declarados pelo seu projeto colocam o curso comprometido com a construção de uma proposta educativa de qualidade, pública e gratuita, tendo em vista a procura de soluções às suas próprias demandas e da sociedade alagoana.

Para tal, conta com amplo quadro de docentes, em um total de 82, sendo que desses profissionais 79 são doutores e 03 mestres, o que representa uma quantidade significativa de docentes pesquisadores na instituição de ensino alagoano. Acreditamos que, devido ao alto grau de formação, trata-se de um grupo qualificado para o desenvolvimento da missão proposta pelo Centro de Educação da UFAL. Isso posto, na próxima subseção observaremos os sujeitos participantes desta pesquisa, analisando suas características, no intuito de ter uma visão clara e coerente sobre eles e suas ações relacionados à temática de nossa pesquisa.

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. O universo do estudo foi composto por meio de dois passos principais: a) levantamento dos endereços eletrônicos do corpo docente junto ao Colegiado do Curso, em maio de 2019. Este primeiro momento permitiu a identificação de 82 contatos, que engloba o total de docentes do referido curso; b) este segundo momento envolve o envio dos convites para os docentes participarem do estudo respondendo ao questionário de autoaplicação e anônimo, em plataforma on-line (Formulário Google). Para tanto,

seria necessário atender ao seguinte pré-requisito: desenvolver ou ter desenvolvido pesquisa com discentes do curso de Pedagogia. Desse processo, obtivemos retorno de um grupo de 10 voluntários que participaram, respondendo ao questionário, o que compreende um percentual de 12,2% do total de docentes da instituição.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Gênero	Graduação	Maior Titulação	Regência (anos)
Masc.	04 Pedagogia	09 Doutorado	10 Até 01 ano
Fem.	06 Ciências Biologia	01 Mestrado	00 03 até 05
	Educação Artística	01 Especialização	00 05 até 10
	Não declarou	01	10 até 15
			15 até 20
			Mais de 20
Total	10	11	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaborado pelo autor.

As informações apresentadas permitem conhecermos as características dos docentes colaboradores. Os dados mostram um número maior do gênero feminino, e um menor masculino, seguindo a tendência nacional de uma maior presença da mulher no curso de Pedagogia. A formação inicial é constituída entre os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Artística, em que todos possuem doutorado, o que acompanha os dados gerais acerca do corpo docente. O item que destaca o tempo de serviço mostra que há colaboradores com maior e menor experiência com o exercício da profissão na instituição, o que pode enriquecer as informações. Esses elementos que foram apresentados permitem conhecer o perfil dos docentes e contextualizar o estudo dentro de um recorte. Apesar de a adesão ter sido menor que o esperado, o conjunto de relatos contidos nos questionários, foram suficientes para os nossos objetivos. A seguir, serão apresentados e discutidos os instrumentos e métodos usados para coleta e tratamento dos dados.

3.3.1 Análise documental

A investigação se utilizará da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que é um documento público emitido pela própria instituição de ensino investigada e disponível para consulta na *website* do Centro de Educação da UFAL. Esse processo irá auxiliar este estudo na medida em que permite uma leitura da proposta formativa para o referido curso, bem como vai permitir a observação da prática da pesquisa, a partir dos documentos oficiais que organizam, em nível formal, a formação de professores e sua materialização na proposta pedagógica. Trata-se, assim, de uma rica fonte de informações para este estudo, que poderá construir uma visão mais concisa acerca da problemática que se propõe discutir.

Sobre esse procedimento, Lüdke e André (2017, p. 45) afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, a técnica servirá para a compreensão mais ampla dos fatos que envolvem pesquisa e formação do professor que, em concomitância com os demais instrumentos, irá permitir criar relações e entender como os aspectos legais são traduzidos pelos sujeitos, a partir das perspectivas dos participantes do estudo, procurando entender essa dinâmica enquanto fenômeno social, no interior da instituição investigada.

Lüdke e André (2017, p. 45) colocam ainda que o universo da análise de documentos é amplo, e pode envolver o estudo de “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”, que devem ser selecionados, a partir dos objetivos de estudo e trazer contribuições na elucidação da problemática. A escolha do projeto pedagógico do curso em questão permitiu o conhecimento da sua estrutura e seu modo de funcionamento, que essas propostas permitem obter diretamente. Tais informações possibilitaram o conhecimento mais específico da licenciatura ora investigada.

Gil (2017) aponta ainda uma série de vantagens que podem estar presentes na utilização desta ferramenta de pesquisa, tais como: é uma fonte estável e rica de informação com baixo custo e geradora de novas investigações; também pode ser um meio seguro para confirmar afirmações levantadas pelo pesquisador; ajuda na

construção do contexto onde o estudo está sendo desenvolvido, permitindo uma análise que leve em consideração os determinantes legais do objeto analisado. Outra vantagem destacada é o fato de o documento possibilitar a obtenção de dados independentes da presença física de seus sujeitos, ou mesmo quando o documento altera de algum modo as relações entre sujeitos e suas perspectivas.

As possíveis lacunas nas informações obtidas por meio dessa técnica podem ser atenuadas com a utilização de outros meios. Em nosso caso, os documentos foram complementados por questionários aplicados junto aos sujeitos do estudo, que ajudaram na compreensão da formação de professores na instituição investigada, aumentando o aprofundamento sobre o objeto em questão. Nesse sentido, a análise desses documentos exercerá um importante papel para o aprofundamento da temática proposta, uma vez que contribuirá para a construção de um ponto de vista mais amplo das questões levantadas inicialmente pelo estudo.

3.3.2 Questionário

A busca por maior abrangência do estudo e por uma compreensão mais próxima da realidade investigada motivou a aplicação de questionários. Esse instrumento desempenhou importante função em nossa proposta de estudo, uma vez que ele poderia ser empregado, como lembra Vieira (2009), para se conseguir uma ampla gama de informações relevantes, a exemplo de questões relacionadas a fatos, opiniões, atitudes, preferências, grau de satisfação, motivos, esperanças, crenças etc. A sua escolha foi em função dos objetivos da pesquisa, que podem abranger um segmento amplo de profissionais do ensino superior universitário.

A autora destaca ainda que as questões podem ser formuladas de modo diverso, dependendo da intenção de cada estudo. Para a realização deste estudo, foram utilizados recursos mistos por entender que estes atendem melhor às necessidades da investigação. Assim, questões fechadas foram empregadas para a obtenção de respostas relacionadas à demografia e formação profissional; ao tempo de exercício docência e turno(s) de trabalho, como tivemos oportunidade de apresentar no tópico anterior sobre caracterização dos sujeitos e questões abertas, que permitiram maior aprofundamento no objeto de pesquisa, cujas questões abordaram perspectivas diversas acerca do tema, como pode ser observado:

- Como você caracteriza uma prática de pesquisa?
A questão levantada possibilita compreender quais visões embasam a prática da pesquisa dos docentes. Isso permite perpassar pelas concepções que estão subjacentes às práticas de cada profissional, em relação às investigações que desenvolvem na formação de professores da instituição.
- Quais práticas de pesquisa você desenvolve com os seus alunos?
Por meio dessa questão, procuramos tocar em um ponto fundamental do estudo relacionado ao modo como os docentes da instituição desenvolvem a prática da pesquisa junto aos discentes, que revelam, por meio de tais ações, seus pontos de vista de pesquisa na formação dos futuros professores.
- Como as práticas de pesquisa contribuem para a formação dos seus alunos?
Esta questão procura tratar diretamente acerca das possibilidades e desafios que envolvem a prática da pesquisa na instituição investigada. O conjunto dos pontos de vista apresentado pelos docentes sobre essa questão ajuda a adentrar em um ponto crítico nas discussões sobre a pesquisa na formação de professores, especialmente no que se refere a sua viabilidade.
- Quais as dificuldades para implementar tais práticas de pesquisa?
Esta questão visa captar as dificuldades encontradas no exercício da pesquisa e ajuda ainda a levantar discussões importantes sobre as barreiras que os docentes encontram em seu trabalho para a implementação de práticas investigativas na formação de professores que ocorrem nas universidades.
- Como você observa o espaço dado à pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?
O propósito desta questão é colher uma análise das perspectivas dos docentes acerca da pesquisa no projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Parte-se do pressuposto de que as experiências do docente não são isoladas. Elas estão ligadas aos demais docentes e à própria estrutura curricular, e podem dar uma valiosa avaliação do contexto da pesquisa na formação.

- Na sua avaliação, o que poderia melhorar para o incentivo à pesquisa?

A questão está ligada também às possibilidades de mudanças. Ela procura entender a compreensão dos docentes da UFAL acerca das possibilidades de melhoria do curso por meio da pesquisa. Delas podem emergir novas questões e outras possibilidades de organização desse componente (pesquisa). Todas as sessões vão contribuir na elucidação da questão.

A aplicação das questões foi realizada em junho de 2019, por meio de um questionário de autoaplicação, que é, lembra Vieira (2009), quando solicitamos para que o próprio respondente preencha as informações solicitadas. Essa modalidade escolhida ofereceu maior número de possibilidades no momento da sua aplicação, pois ele pode ser entregue ou enviado por correio eletrônico (e-mail), ou seja, melhor adequando-se aos propósitos do estudo, que procurou cobrir um conjunto amplo de docentes dos três turnos, oferecidos pelo curso em questão. A abordagem dos sujeitos, como já mencionado, deu-se por meio de levantamento prévio junto à coordenação do curso para identificar os possíveis colaboradores, seguido pelo envio de 82 e-mails, que representam o total de docentes da instituição onde aconteceu a investigação, que possibilitou formar um grupo de 10 colaboradores.

3.3.3 Tratamento dos dados

O conjunto das falas presentes nos questionários foi tratado pela análise de conteúdo, que tem em Bardin (2011) uma das suas principais referências. Essa autora mostra que, ao abordar a análise de conteúdo, não estamos falando apenas de uma técnica, mas de um conjunto grande e maleável de técnicas das comunicações, que visa obter uma descrição de conteúdo de mensagens, de natureza qualitativa ou quantitativa, por meio de procedimentos sistematizados. Isso requer que o pesquisador esteja em constante diálogo entre esse instrumento e os seus objetivos de análise da investigação, que ajudaram a balizar o método empregado, o que vai permitir ir além dos significados imediatos das mensagens, exigindo o contínuo "vaivém" entre essas técnicas e a teoria empregada no estudo.

Essas considerações mostram que a análise de conteúdo cobre um campo de aplicação extremamente vasto. Diz Bardin (2011, p. 38): “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas teorias da análise de conteúdo”. Pode ser realizado por meio da descrição analítica das mensagens, que deve balizar procedimentos organizados e objetivos de descrição desses enunciados, levando-se em conta alguns princípios, tais como: a homogeneidade, exaustividade, exclusividade e pertinência. Isso deve levar para um segundo momento, que é a inferência, que vai procurar ir além da mera descrição e significa o que esses materiais podem ensinar após os conteúdos tratados pelo pesquisador.

Com os questionários respondidos pelos participantes do estudo, partimos para uma pré-análise desse material, que envolveu uma primeira leitura, objetivando construir uma impressão sobre o material, tendo em vista as questões levantadas, que foram surgindo na medida em que fomos explorando os significados das falas. Ao aprofundar tais aspectos, foi possível organizar a codificação da unidade de registro, que, neste estudo, compreendeu a análise por tema. Bardin (2011) explica que o tema pode ser uma afirmação, uma frase e seus arranjos, um resumo ou uma frase condensada sobre um assunto, que pode se descolar facilmente de um texto, segundo os critérios da teoria empregada. Outro aspecto que se vincula a esse é a unidade de contexto, que serve para auxiliar em uma maior compreensão das significações da unidade de registro. Neste estudo, os contextos são apresentados na íntegra, tendo em vista as possibilidades que o uso do questionário oferece.

Esse processo permitiu chegarmos ao momento da categorização, que consiste em uma profunda investigação acerca dos elementos comuns nas falas, e sua composição em categorias, que são rubricas ou classes com noções comuns. Tal processo cumpriu duas etapas: uma envolve isolar as informações destacadas; a outra é classificar de modo a encontrar certa organização (BARDIN, 2011). As categorias foram surgindo na medida em que fomos tratando as questões levantadas, por meio dos questionários aplicados aos participantes, sob os títulos que indicam o aspecto amplo em que as temáticas estão inseridas, o que permitiu chegar às inferências e analisar a luz das discussões mais amplas sobre o tema. Os dados apresentados na próxima seção seguiram este percurso para se constituir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção objetiva analisar e discutir os dados encontrados na pesquisa. Para isso, observa-se em um primeiro momento o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPP/UFAL, 2006) e, em seguida, os questionários de autoaplicação respondidos pelos professores formadores do Centro de Educação da UFAL.

4.1 A Pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL

A seguir procederemos à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), implementado na instituição a partir de 2006, que será realizada tendo em vista algumas dimensões, são elas: organizacional; formativa; epistemológica e investigativa. A partir desses pressupostos procedemos aos seguintes questionamentos: como o projeto do curso de Pedagogia está organizado? Qual a sua estrutura? Quais as concepções que ele traz imbricados? Como concebe o desenvolvimento formativo desses profissionais da educação? Há um pressuposto epistemológico presente no projeto? Como este se apresenta? Qual o lugar da pesquisa na formação do pedagogo? Tais questões vão indicar as áreas que buscamos abordar ao desenvolver a análise do referido documento.

4.1.1 A organização do projeto pedagógico

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL está organizado a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, já apresentada e discutida neste trabalho na subseção II, onde discutimos a legislação e a organização desta graduação. Também apresenta elementos diferenciadores, que dão originalidade ao documento. Assim, conforme estabelecem tais Diretrizes, a proposta curricular da licenciatura ora analisada baseia-se no conceito de núcleos: I estudos básicos; II aprofundamento e diversificação de estudos; III estudos integradores. A partir desses princípios, o curso de Pedagogia propõe 03 eixos formativos, são eles: o contextual, o estrutural e o articulador, como podemos observar abaixo:

Quadro 2 – Eixos formativos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.

EIXOS	NATUREZA	CARGA HORÁRIA TOTAL PREVISTA
Contextual	Compreensão dos processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo.	780
Estrutural	Saberes e práticas específicos à formação dos pedagogos aptos a atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.	1.680
Articulador	Processos concretos vivenciados pelos/as profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa.	680
CARGA HORÁRIA TOTAL		3140

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – CEDU/UFAL (2006).

Essa proposta curricular é colocada de modo a poder se pensar uma perspectiva formativa que englobe questões pertinentes para os discentes, como é explicitado pelo próprio documento, ao afirmar que os dois primeiros eixos (contextual e estrutural) são colocados no projeto como uma maneira de buscar diminuir a distancia entre teoria e prática nas propostas de formação de professores, e oferecer aos formandos bases teórico-metodológicas para futura ação docente. Isso remete ao que temos colocado quando discutimos a necessidade de uma maior apropriação dos meios intelectuais para construir o seu exercício profissional, que dificilmente poderá ter um resultado satisfatório se prescindir do necessário estreitamento entre teoria e prática, pois o ato educativo necessita de conhecimentos sólidos, de modo a possibilitar a leitura de situações singulares.

O processo se completa na proposta por meio do eixo articulador, que se propõe a realizar uma análise crítica e contextual das práticas pedagógicas. Tal eixo busca fazer essa mediação, a partir da observação e investigação do espaço escolar. Ele se coloca no projeto pedagógico, como uma ponte que liga os estudos dos discentes nas disciplinas com as práticas realizadas nas escolas, propiciando

um contato com esses espaços desde o início do curso, promovendo trocas de experiências, o que, como defende o projeto, traz maior possibilidade de intervenção na realidade educativa e pode ser um diferencial à formação do professor.

Tais eixos, por sua vez, são organizados no projeto pedagógico do curso, em módulos, sendo que o contextual e articulador são compostos por seis módulos, ao passo que o articulador é constituído por dois módulos. Todos esses carregam consigo componentes teóricos e práticos, não havendo uma divisão na proposta formativa quanto a esses aspectos, no âmbito propositivo do projeto pedagógico do curso. Essa dicotomia é enfrentada, a partir da diluição dessas perspectivas no projeto, mas não é uma tarefa fácil de realizar, uma vez que, historicamente, é concebida e entendida de forma diferenciada e tratada de forma desconexa, com conteúdos compreendidos como sendo do âmbito prático e outros como teóricos. Todavia, o projeto traz uma posição explícita acerca disso e coloca em sua proposta. A tabela abaixo traz os referidos módulos, eixos aos quais pertence e carga horária.

Quadro 3 – Módulos que constituem os três eixos do núcleo de estudos básicos do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.

Eixos	Módulos		
	Nº	TÍTULO	CH
Contextual	1	Educação: natureza e sentido	160
	2	Educação, sociedade, cultura e meio-ambiente	240
	3	Educação, conhecimento e informação	260
Estrutural	4	Trabalho, educação e profissão	120
	5	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	1160
Integrador	6	Proposta pedagógica: o plano e a avaliação da ação	520
	7	Mergulhando na prática pedagógica	280
	8	Planejando e intervindo na prática pedagógica	400
Carga horária total			3.140

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – CEDU/UFAL (2006).

No desenvolvimento do projeto em questão, cada módulo traz consigo concepções que embasam a formação e a organização das disciplinas, no decorrer dos semestres letivos do curso, que, no conjunto, são obrigatórias com algumas poucas eletivas, mas que abrem espaço à participação dentro da carga horária total do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL de 3140 horas, de acordo com os

parâmetros estabelecidos pela legislação de 2006 (Resolução CNE/CP 01). A tabela a seguir mostra a distribuição dos componentes curriculares nos módulos¹³:

Quadro 4 – Os núcleos de estudos básicos por período do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, 2006.

1º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Contextual	Educação: natureza e sentido	Fundamentos Filosóficos da Educação	70	10	80
		Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	70	10	80
	Trabalho, educação e profissão	Profissão Docente	50	10	60
	Educação conhecimento e informação	Organização do Trabalho Acadêmico	40	20	60
		Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	60	20	80
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores I	20	20	20
Sub-Total			310	90	400
2º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Contextual	Educação: sociedade, cultura e meio-ambiente	Fundamentos sociológicos da Educação	70	10	80
		Educação, conhecimento e Informação	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	70	10
		Leitura e produção textual em Língua portuguesa	30	10	40
Estrutural	Trabalho, Educação e Profissão	Trabalho e educação	50	10	60
	Proposta Pedagógica: o campo e as bases da ação	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	70	10	80
		Estatística Educacional	30	10	40
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos integradores II	20	20	40
Sub-Total			340	80	420
3º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Contextual	Educação: sociedade, cultura e meio ambiente	Fundamentos Antropológicos da Educação	30	10	40
		Fundamentos Políticos da Educação	30	10	40
Estrutural	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	Desenvolvimento e Aprendizagem	70	10	80
		Didática	50	10	60

¹³ O projeto destaca os elementos teóricos são representados pela letra (T) e os práticos pela letra (P).

		Currículo	50	10	60
		Avaliação	50	10	60
		Alfabetização e Letramento	30	10	40
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores III	20	20	40
Sub-Total			320	90	420
4º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Contextual	Educação: sociedade cultura e meio-ambiente	Fundamentos da Educação Infantil	70	10	80
Estrutural	Proposta pedagógica: o plano e a avaliação da ação	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	60	20	80
		Corporeidade e movimento	30	10	40
		Educação Especial	30	10	40
		Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	60	20	80
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores IV	20	20	40
Eletiva			30	10	40
Sub-Total			300	100	400
5º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Estrutural	Proposta Pedagógica: o campo e as bases da ação	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	50	10	60
		Pesquisa Educacional	60	20	80
	Proposta Pedagógica: o Plano e a avaliação da ação	Organização e Gestão dos Processos Educativos	70	10	80
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores V	20	20	40
	Planejando e Intervindo na prática pedagógica	Estágio Supervisionado I	20	60	80
Sub-Total			320	90	420
6º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Estrutural	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de da Língua Portuguesa II	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	50	10	60
		Jogos, Recreação e Brincadeiras	20	20	40
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores VI	20	20	40
	Planejando e intervindo	Estágio Supervisionado II	30	90	120

	na prática pedagógica				
Sub-Total			320	90	420
7º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Estrutural	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I	20	20	40
Articulador	Mergulhando na prática pedagógica	Projetos Integradores VII	20	20	40
	Planejando e intervindo na prática pedagógica	Estágio Supervisionado III	30	90	120
Eletiva			30	10	40
Sub-Total			320	90	420
8º PERÍODO					
Eixo	Módulo	Saberes/Componentes Curriculares	Carga horária		
			T	P	Total
Estrutural	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	Libras	40	20	60
		Arte Educação	30	10	40
		Saberes e Metodologias do Ensino de História II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia II	40	20	60
Articulador	Planejando e intervindo na prática pedagógica	Estágio Supervisionado IV	30	90	120
Eletiva			30	10	40
Sub-Total			320	90	420

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – CEDU/UFAL (2006).

O conjunto das disciplinas apresenta uma boa organização e distribuição, passando por uma variedade de áreas importantes à formação de professores, o que é esperado, pois a complexidade dessa profissão implica a necessidade de conhecimentos diversos, que passam por diversos campos da vida humana, além de ser uma exigência imposta pela própria legislação. Todavia, isso acarreta em redução do tempo de muitas dessas disciplinas, fato comum em outros projetos

desse curso, como tivemos a oportunidade de mostrar com Giovinazzo Jr., ao discutirmos a legislação de 2006 e as implicações para curso de Pedagogia.

As diretrizes, nesse sentido, são uma tentativa de integrar todas essas possibilidades de exercício profissional, conferindo “multidimensionalidade” ao curso. As consequências não poderiam ser outras: pouca consistência teórica, uma vez que as disciplinas e atividades ligadas aos chamados fundamentos da educação têm carga horária sempre insuficiente; o foco recai na formação técnica do pedagogo, muito embora o conhecimento adquirido no curso ainda não esteja solidificado. Tudo isso indica que a fragilidade da formação intelectual do pedagogo e do professor. (GIOVINAZZO Jr, 2017, p. 59)

O projeto pedagógico em discussão parece procurar contornar essa questão por meio de uma proposta unificada, que traz elementos inovadores que, se colocados em prática pelos sujeitos do curso, podem dar maior unicidade ao conjunto de sua proposta formativa. Elementos como os Projetos Integradores perpassam todas as disciplinas e abrem à possibilidade de uma formação com conhecimentos unificados, com foco numa perspectiva investigativa, em todos os semestres, uma vez que trazem em sua determinação essa possibilidade de ação.

No entanto, é necessário reconhecer que tal proposta pode enfrentar barreiras para a sua efetivação devido às décadas de tradição de uma Pedagogia compartimentada, que historicamente se organizou por meio de uma concepção instrumental de formação de professores da educação básica, herança dos períodos de governos ditatoriais, que dividiram os conhecimentos pedagógicos, as chamadas habilitações, como mostramos ao discutirmos a formação docente no Brasil. Como forma de contornar essa questão, a matriz apresenta uma explicitação de suas concepções de formação de professores, que será objeto do próximo tópico.

4.1.2 Formação e pesquisa no projeto pedagógico

A conceituação de formação de professores para o curso de Pedagogia do CEDU/UFAL está baseada na legislação que a normatiza, mas também se ancora em outros pressupostos, como a realidade sócio educacional, presentes no Estado e as reivindicações das organizações dos profissionais da educação. Isso levou a proposta curricular desta instituição a procurar tomar a educação escolar como referência para a formação desses pedagogos, mas sem perder de vista os outros

espaços educativos que a normatização coloca para esses profissionais. Entretanto, também destacamos que, apesar do documento seguir tais pressupostos, ele não deixa de ser constituído por escolhas tomadas pelo conjunto dos realizadores.

Assim, tomando como base as Diretrizes de 2006, o projeto pedagógico em análise coloca como objetivo para o curso de Pedagogia do CEDU/UFAL formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (modalidade Normal), na área de apoio escolar dos cursos profissionais, na organização e gestão das instituições de ensino, além da produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico da Educação. Essa linha apresentada como objetivo para o referido curso engloba os vieses delineados para o futuro profissional formado no curso de Pedagogia (professor, gestor e pesquisador) que mostramos, ao discutir a Resolução CNE/CP 01 de 2006, e que também aparecem nos componentes curriculares da matriz em discussão.

Embora o projeto do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL não descarte essa ampla gama de possibilidades para esse futuro profissional, fica claro que a matriz segue a mesma linha da própria resolução que amplia as possibilidades, ao mesmo tempo em que direciona para a docência nos primeiros anos de escolarização.

Considerando a opção preferencial por nós assumida nessa proposta de curso, qual seja a de focar nossos esforços formativos na instituição escolar, a organização da matriz curricular para a formação do/a profissional da educação, pedagogo/a que queremos, porque dele/a precisa a sociedade alagoana, precisa ter como eixo central a cultura escolar, entendida como uma construção social que traz as marcas de um espaço e tempo específicos, expressos nos rituais pedagógicos, na forma de organização e gestão da escola, na delimitação de saberes e conteúdos a serem trabalhados, nos procedimentos de avaliação, numa perspectiva sempre parcial e provisória. (PPP/CEDU/UFAL, 2006 p. 27).

Tal qual a determinação legal para o curso, mesmo sem descartar as outras possibilidades profissionais para o pedagogo, a preferência do projeto (CEDU/UFAL) recai no espaço escolar, com foco na docência, como têm feito as organizações representativas de educadores. Essa posição é ressaltada pelo projeto do curso de Pedagogia ao destacar que “não podemos deixar de assinalar, ao construir as referências que aqui estamos tomando como base para a formação do/a pedagogo/a de que Alagoas precisa, as posições históricas da ANFOPE sobre o tema [...]” (PPP/CEDU/UFAL, 2006, p. 29). Tal posição tomada, ao sinalizar essa perspectiva teórica para o curso, procura colocar a formação do pedagogo dentro de

um contexto mais amplo de lutas de movimentos organizados que colocam a docência como base da formação de todos os profissionais da educação.

Essa posição denota a adesão da proposta curricular do curso de Pedagogia dentro dos movimentos de construção de uma base curricular comum a todas as licenciaturas, que vem propondo há mais de quatro décadas a construção de uma base conceitual comum, em que todas as licenciaturas, sem exceção, tenham a docência como base da identidade de todo educador. Tal proposição não é assumida apenas pela ANFOPE, mas também por outras entidades e organizações, tais como, por exemplo, a ANPAE, ANPED, CEDES, Comissão de Especialistas da Pedagogia, FORUNDIR e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam o curso aderem a essa posição que, como mostradas na subseção II, foram fruto da força que essas entidades tiveram na construção das DCNP de 2006.

No projeto pedagógico, destacam-se as contribuições da FORUNDIR ao colocar que esta entidade representa os anseios educacionais do país e de Alagoas, ao afirmar que o profissional que precisa ser formado deve ter a docência como base de sua identidade. No entanto, esses pressupostos, apresentados no referido projeto, colocados pela entidade, são ainda mais abrangentes, e envolvem outros aspectos para o exercício do professor, os quais serão reproduzidos a seguir:

- um profissional que na escola conheça os caminhos da prática docente ou atue como tal, saiba trabalhar no coletivo, participar e envolver-se com a equipe pedagógica na construção de projetos educativos, saiba analisar a contextualidade das práticas, estar sintonizado com processos de construção da identidade docente e seja capaz de mediar o diálogo entre o contexto escolar e o social;
- um professor-pesquisador dos caminhos de humanização dessa prática que tenha os olhos voltados para outras instâncias sociais onde a educação transita, apto, portanto, a coordenar processos emancipatórios de reflexão sobre a prática, a analisar e incorporar criativa e coletivamente os produtos do processo reflexivo, capaz de perceber a complexidade de sua ação, de decidir na diversidade e trabalhar integrando afetividades, sentimentos e cognição, pautado por compromissos éticos transparentes e discutidos, um pesquisador, enfim, que saiba formar pesquisadores;
- um professor-pesquisador também com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora da escola, sabendo, para tanto, analisar os condicionantes históricos de cada contexto social, integrar-se nas questões coletivas da humanidade, que seja um leitor e consumidor de cultura, que saiba trabalhar dentro dos princípios do planejamento participativo, que saiba lidar e gerenciar projetos e processos educativos. (CF. FORUNDIR, 2003).

O fragmento do documento da FORUNDIR, citado pelo projeto pedagógico curso de Pedagogia CEDU/UFAL, coloca mais atribuições para esse profissional,

que deslocam o educador em um contexto de trabalho mais dinâmico e atuante. Para tal, assinala a importância desse professor também ser um pesquisador, muito próxima do entendimento de muitos autores que concebem essa perspectiva em um viés crítico, tal como Giroux (1998), Zeichner (2014), Contreras (2012) e Pimenta (2015), dentre outros, capaz de investigar a realidade escolar e as dimensões mais amplas. Essa acepção posta pelo projeto pedagógico coloca o professor em uma função que ultrapassa a mera reprodução e procura construir os mecanismos para que o professor seja um produtor de conhecimentos e agente de mudanças.

No entanto, não podemos esquecer que até os conceitos mais progressistas em educação têm sido rapidamente esvaziadas pelo discurso mercadológico, sendo premente, a qualquer proposta pedagógica, ter clareza sobre sua posição. Entretanto, a matriz se posiciona sobre a perspectiva de professor pesquisador de modo coerente ao que vem defendendo para a formação do pedagogo, procurando diminuir, por meio da educação, as disparidades sociais presentes no país e no próprio Estado. Os esquemas tradicionais de ensino podem não só avançar pouco, como continuar a perpetuar os séculos de desigualdades, das formas mais variadas, presentes em toda sociedade brasileira, mas de forma mais acentuada em Alagoas.

A busca pela formação de um professor crítico, preocupado com questões educacionais de várias esferas, está de acordo com as lutas travadas pelo conjunto organizado dos educadores, que veem a educação também como meio de combate às desigualdades, como observamos no projeto pedagógico do curso:

Para a formação do licenciado e da licenciada em Pedagogia define-se como central, portanto, o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre as comunidades do campo, os povos indígenas, os quilombolas e as populações urbanas social e economicamente excluídas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas sociais e étnicas e da sustentabilidade ecológica, econômica e territorial daquelas comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais e o restante da sociedade brasileira. (p. 24–25).

É importante destacar que essa perspectiva encontra respaldo na própria DCNP (2005, p. 5), quando diz que “os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.”. Isso mostra o avanço que os movimentos sociais imprimiram aos documentos

normativos, que deram maior margem para os projetos dos cursos avançarem no combate às disparidades que ainda encontramos no Brasil. A matriz em análise procura, desse modo, formar um professor com pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que se espera ser consolidada no futuro exercício profissional.

A esse respeito, Saviani (2007) traz uma reflexão importante, que está presente no projeto pedagógico do curso de Pedagogia CEDU/UFAL (2006). O autor reconhece a importância dessas temáticas para a formação dos pedagogos, porém, destaca que essas questões mais acessórias acabam se sobrepondo a questões mais essenciais para a consolidação do curso enquanto campo científico. Uma boa mostra disso é o pouco espaço no projeto para disciplinas que coloquem em discussão os fundamentos científico-epistemológicos do curso em análise. Apesar da premência de um embasamento científico para qualquer área de conhecimento, que vai balizar as investigações dos discentes nas áreas de conhecimento.

Do mesmo modo, vemos no decorrer do texto, que essa questão é trazida apenas três vezes no texto do projeto pedagógico do curso, e em ambos os casos é diluído na noção de docência como base de formação do professor. A primeira apoiando-se nas organizações dos educadores e a segunda quando se referencia à própria legislação que regulamenta o curso – DCNP (2006). Observa-se que a Pedagogia enquanto campo de conhecimento científico, com séculos de construção histórica, como mostra Franco (2008), é posta de lado no projeto, sem uma discussão mais aprofundada que garantisse aos discentes maior clareza sobre seus pressupostos constituintes da área, enquanto produtores de conhecimentos.

Nesse contexto complexo apresentado pela proposta do curso em discussão, os chamados Projetos Integradores aparecem não apenas como o elemento aglutinador desta licenciatura, mas também como meio de propiciar ao discente o contato com a pesquisa educacional e o mundo externo. Tem sua formulação, a partir de experiências pregressas realizadas no ano letivo de 2004, e são incorporados ao projeto do curso de 2006, como anexo, procurando propiciar aos discentes uma experiência mais integrada e propícia à investigação, de modo que:

[...] busca assegurar a construção interdisciplinar do conhecimento, concebendo a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo e se realiza através do conjunto das disciplinas do curso, especialmente das denominadas Projetos Integradores, Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado, ao longo dos oito ou nove períodos do curso. (2006, p. 72).

Desde modo, dentro do projeto pedagógico do curso, a pesquisa procura perpassar todos os semestres do curso em quatro etapas distintas: a primeira etapa é a diagnóstica que se inicia nos quatro primeiros semestres do curso com os componentes: Organização do Trabalho Pedagógico e Projetos Integradores I ao IV, e visa contextualizar o formando em seu espaço profissional; a segunda etapa envolve a elaboração do projeto de pesquisa com os componentes de Pesquisa Educacional, Estágio Supervisionado I e Projetos e Integradores V; a terceira etapa se inicia na segunda metade do curso e busca inserir o formando num processo de ação-reflexão-ação com os Estágios Supervisionados I, II, III, IV e os Projetos Integradores VI e VII; na quarta etapa, procura sistematizar o conhecimento do Trabalho de Conclusão de Curso no oitavo período, e finaliza todo o processo.

Observa-se que o referido projeto busca oferecer instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa na docência, possibilitando o avanço de reflexões sobre a prática educativa no interior das escolas e de outros espaços sociais, dando as bases para uma perspectiva investigativa na formação do pedagogo. No entanto, é preciso reconhecer que tais componentes investigativos passam pelos significados que os docentes da instituição formadora atribuem à pesquisa e a todas as questões que a envolvem, sendo essas visões fundamentais para o delineamento e a materialização desse novo projeto educacional, social e histórico. Neste momento, cabe apenas apresentar e discutir a proposta, que será completada pelas demais etapas da coleta de dados, como os questionários aplicados aos docentes.

4.2 As Perspectivas dos Professores Formadores sobre a Prática da Pesquisa

Este momento do estudo apresenta a categorização dos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários junto aos docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, no período de coleta de dados. Desse modo, a partir das falas dos sujeitos participantes, procuramos encontrar respostas para a indagação inicial que norteia nossa proposta de pesquisa, que concentra esforços em compreender as perspectivas de docentes do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino, acerca da prática da pesquisa na formação de professores. A partir da análise e reflexão dos questionários aplicados, constituímos as categorias temáticas, que foram elaboradas com base em respostas obtidas junto aos 10

docentes que colaboraram com o presente estudo. As leituras das falas desses sujeitos permitiram a identificação de ideias ou expressões comuns, que foram agrupadas em categorias e subcategorias, conforme apresentado na tabela:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias utilizadas no estudo.

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
01	Caracterização de pesquisa dos professores formadores	a) Conhecimento; b) Método científico; c) Processo de formação;
02	Práticas de pesquisa na formação de professores	a) Atividades pedagógicas nas disciplinas e Iniciação Científica; b) Trabalho pedagógico nas disciplinas; c) Outras respostas
03	Contribuição da pesquisa para os discentes do curso de Pedagogia	a) Articulação entre teoria e prática; b) Conhecimentos disciplinares; c) Educação científica;
04	Dificuldades e desafios para a prática da pesquisa no processo formativo	a) Dificuldades da adesão dos discentes às pesquisas; b) Aspectos curriculares do curso de Pedagogia; c) Formação e infraestrutura institucional;
05	O espaço da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia	a) Aspectos positivos da pesquisa, mas trazem reflexões relacionadas às insuficiências; b) Aspectos positivos da pesquisa no projeto pedagógico do curso; c) Aspectos problemáticos da proposta de pesquisa no projeto pedagógico do curso;
06	Melhorias e incentivo à prática da pesquisa na formação do professor	a) Fomento e incentivo à pesquisa; b) Trabalho coletivo; c) Estrutura curricular do curso de Pedagogia; d) Articulação entre os elementos do ensino, da pesquisa e da extensão; e) Compromisso com a pesquisa e seu potencial

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaborado pelo autor.

Os elementos discutidos por meio desses temas perpassam por variado número de questões pertinentes à formação de professores, e entendemos que foram adequados aos objetivos do nosso estudo. As análises fazem uma leitura

horizontal (descritiva) das falas dos professores formadores, seguida por uma leitura vertical (discussão) com base na literatura. As frequências dos temas serão postas em porcentagem (%), sucedido pela indicação da letra “n” minúscula do número de docentes respondentes. Para garantir o sigilo das identidades dos participantes do nosso estudo, será utilizada a letra “P” de professor, seguida do respectivo número de cada um dos sujeitos. Na sequência apresentamos as categorias temáticas.

Categoria 1 – Caracterização de pesquisa dos professores formadores

Essa categoria buscou compreender como os professores caracterizam a prática da pesquisa, procurando ir ao encontro das definições que norteiam suas ações enquanto professores pesquisadores no curso de graduação em Pedagogia. Os dados mostram que dos 10 docentes colaboradores do estudo, 50% (n=5) trazem uma caracterização da pesquisa ligada à esfera do **conhecimento**, que pode servir tanto à produção de novas informações acerca da realidade como também para o trabalho educacional onde está inserido. As falas dos docentes ressaltam bem essa noção da pesquisa enquanto meio de construção de conhecimentos:

Processo que viabiliza a **produção e a evidência de conhecimentos** nas mais diferentes áreas, por meio de variadas abordagens e procedimentos teórico-metodológicos. (P3).

Dentre as inúmeras práticas sociais existentes, a de pesquisa é aquela oriunda de um método para **obtenção de conhecimento**. (P5).

Continuidade e aprofundamento nas discussões teórico-metodológicas e **aplicação de conhecimentos** de pesquisa na **realidade educacional**. (P8).

Um processo que **envolve descobertas, investigação de fenômenos educativos** e busca de respostas aos problemas enfrentados na prática Pedagógica nos diversos espaços de aprendizagem. (P2).

Uma prática de pesquisa consiste num processo de reflexão de uma realidade social em que articule teoria e prática visando à **construção de elementos explicativos** para questões da prática escolar. (P6).

As colocações das duas primeiras respostas mostram bem essa delimitação da imagem da pesquisa enquanto método de obtenção de conhecimentos de modo mais ampliado e relacionado às práticas sociais produzidas pela humanidade. As outras três que se seguem trazem também essa relação, mas a direcionam de forma

mais explícita ao campo da prática pedagógica, como um meio de procurar dar conta de subsidiar as demandas decorrentes do trabalho dos professores. É imperativo frisar que, como se trata de um curso de licenciatura, esse modo de ver a pesquisa acaba por apontar para um educar (ensinar e aprender) que já incorpora essa possibilidade dos professores construírem conhecimentos.

Severino (2009) destaca que esse processo mostra uma compreensão ampliada da perspectiva epistemológica. Se antes entendíamos o conhecimento concebido como algo estático, cabendo ao pesquisador apenas representá-lo, hoje dispomos de um novo entendimento, principalmente por meio das ciências humanas, que trouxeram outros paradigmas epistemológicos para o conhecimento desses fenômenos, e reforçam o princípio construtivo da ciência. Isso implica, segundo o autor, em outra atitude perante a atividade científica, que se reconheça o caráter processual do conhecimento, a utilização de metodologia apropriada ao objeto que se busca conhecer e uma clareza acerca das premissas epistemológicas.

Tais princípios denotam o caráter histórico do conhecimento, uma vez que este é entendido enquanto processo de construção do objeto, e não um conjunto acabado de produtos que se pode guardar e servir-se dele quando necessário. Esse aspecto aponta para a importância das propostas investigativas, pois são estas que irão pavimentando o percurso do conhecimento, dentro de seu tempo histórico. Os resultados desse processo de produção são acumulados enquanto produto cultural, que serve de base para a continuidade da produção de novos conhecimentos, por meio de práticas simbolizadoras que deixam dadas experiências e que vão estar em constante crítica por um sujeito coletivo – conjunto de pessoas, grupos e entidades científicas que dão continuidade a produção do conhecimento (SEVERINO, 2009).

O ponto de vista mais alicerçado na acepção dos **métodos científicos** da pesquisa aparece de modo mais explícito nos outros relatos dos docentes, 30% (n=3). Essas colocações aludem de forma mais clara sobre características de uma pesquisa no sentido mais clássico do termo, mais comumente presente nos campos das ciências físico-naturais. Assim, diferentemente das falas anteriores, a visão colocada por esses docentes procura ressaltar pontos que trazem maior evidência para características de uma pesquisa em uma definição que podemos chamar de *stricto-sensu*. As citações abaixo explicitam as colocações defendidas:

Uma prática de pesquisa se caracteriza pelo **estudo aprofundado de um objeto** de estudo bem delimitado, respaldado em um referencial teórico consistente e dados (empíricos ou teóricos) pertinentes. (P9).

Uma pesquisa é o desenvolvimento de ações de investigação que surgem de questionamentos do cotidiano, sendo necessárias respostas à luz **de métodos científicos**. (P1).

Articulações fundamentais entre **teoria e empiria**, movimento em que uma etapa não se subordina a outra. (P4).

Nas falas dos docentes, observa-se uma maior preocupação com a defesa das características mais técnicas da pesquisa. A primeira fala da uma boa noção disso, pois traz uma descrição bem mais minuciosa de aspectos da pesquisa que podemos encontrar, em grande número, em manuais de investigação científica. Essa expressão fica também evidente na colocação do segundo participante, que faz menção mais direta à questão do método científico enquanto caminho a ser seguindo para a resolução de questões. Já a última citação traz uma menção ao movimento entre teoria e a empiria, comum nas práticas de pesquisa hegemônicas, que fazem parte das instruções mais sistemáticas da investigação acadêmica.

As referências mais pontuais aos ditames das pesquisas acadêmicas clássicas mostram a presença do modelo hegemônico da academia em contrastes com a maior plasticidade presentes em novos campos do conhecimento, como é o caso da Pedagogia, que vem se constituindo enquanto campo do saber. No entanto, não se podem descartar também as influências de outras áreas, pois se trata de docentes com formação diversa, que agregam um conjunto grande de perspectivas, e estas podem se dar de modo a procurar ressaltar os aspectos mais técnicos da pesquisa, mesmo se tratando da formação de professores, que traz elementos que consideramos mais abertos para o desenvolvimento da pesquisa na academia.

Essas noções com maior abertura não significam, de modo algum, menor rigor investigativo, mas sim o reconhecimento de outras práticas que vêm ressignificando o entendimento mais hegemônico na academia e introduzindo outros formatos em diversas áreas e para a formação de professores. As tradições produzidas nas últimas décadas, principalmente com as discussões relacionadas ao professor investigador de Stenhouse (2003), ou mesmo ao professor reflexivo de Schön (2008) e os princípios da pesquisa-ação, encontradas em Elliott (2010), trazem outras perspectivas teóricas acerca da pesquisa do professor, que não

precisa ser menos rigorosa, mas apontam para diferentes formas de construir conhecimentos, informações e caminhos, que enriquecem a prática da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa dos professores da educação básica tem colocado a importância de se pensar esses profissionais, enquanto agentes capazes de produzir dados a partir da investigação do ambiente escolar. Isso passa por um alargamento da concepção de pesquisa corrente, que vem convertendo esses em meros reprodutores de conteúdos prontos e acabados. Esse quadro aponta para a necessidade de resgatar a imagem desses profissionais e seu papel nos processos educativos. Os cursos de formação de professores podem desempenhar um importante papel nesse sentido, apoiando-se na ciência da educação que possibilite uma compreensão ampla dos processos de investigação do fenômeno educativo.

Quanto às definições que destacam a pesquisa no **processo de formação** aparece em 20% (n=2) dos respondentes. Esse aspecto é posto pelos docentes de modo a ressaltar as capacidades formativas que pode proporcionar aos discentes conhecimentos para o exercício profissional enquanto futuros professores. Tais pontos ressaltados pelos docentes fogem dos modos mais convencionais de compreensão da pesquisa, mas introduzem, de modo explícito, a importância dos elementos educativos da pesquisa no processo de formação de professores. Essa aceção pode ser evidenciada nas falas dos docentes quando estes dizem:

Experimento Formativo. (P7).

Como **essencial** para cursos de **formação de professores.** (P10).

As duas citações colocam de forma clara a questão da formação. A primeira faz uma alusão aos aspectos processuais, próprios do “Experimento Formativo”, de orientação da psicologia histórico-cultural¹⁴, que traz consigo embutida uma valoração mais acentuada no desenvolvimento do quê no produto, ou seja, foca nos aspectos processuais da pesquisa. Já a segunda fala coloca, de forma peremptória, a prática da pesquisa como algo essencial à formação de um professor da educação básica. Entendemos que se pode dizer, em ambos os casos apresentados acima, que tais elementos se aproximam da pesquisa como um princípio educativo, que traz consigo características de cultivo da autonomia e elaboração própria.

¹⁴O Experimento Formativo foi criado por Lev Vigotski (1898-1934) e colaboradores.

Segundo Demo (2011), a pesquisa como um princípio educativo possibilita construir nos indivíduos capacidades de aprender a criar, em que não só copiamos e reproduzimos passivamente, mas enquanto sujeitos que constroem as condições históricas para uma proposta emancipatória. Nesse sentido, Demo (2011, p. 18) nos diz que “um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisso está o seu valor também educativo, para além da descoberta científica”. Compreendida desse modo, a pesquisa ganha outro caráter, construindo mecanismos de ensino e aprendizagem que vão além das posições tradicionais, criando meios para melhor compreender a educação enquanto meio para a emancipação, tornando uma relação necessária a integração do ensino e da pesquisa nos processos educativos.

Categoria 2 – Práticas de pesquisa na formação de professores

Após a caracterização do entendimento de pesquisa dos docentes, procurou-se entender, no plano concreto, quais práticas de pesquisa os nossos interlocutores desenvolvem – experiências dentro e fora da sala de aula. Nesse item, observamos que quase metade do número de docentes, 40% (n=4), utiliza-se das práticas de pesquisa em suas **atividades pedagógicas nas disciplinas** da graduação e também por meio do Programa Institucional de Bolsas de **Iniciação Científica (PIBIC)**. Podem-se observar tais fatos nos depoimentos que se seguem:

Com alunos da Pedagogia realizo pesquisa do **PIBIC**, especialmente **e também atividades** que buscam investigações teóricas e práticas, a exemplo de estudos sobre temáticas da área, elaborando mapas conceituais ou outros produtos. Também são desenvolvidas pesquisas junto às escolas da educação básica, buscando identificar questões políticas, teóricas e práticas da inserção das TIC no contexto. (P1).

Realizo prática com **PIBIC e na própria sala de aula** quando trabalho com ferramentas tecnológicas relacionadas à Pesquisa. Em casa aula é possível trabalhar a perspectiva da Pesquisa. (P2).

A experiência de pesquisa que vivenciamos no Curso de Pedagogia tem ocorrido no contexto do **Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar** em que por meio dos projetos de intervenção suscita aos alunos o processo de pesquisa no estágio. Além disso, desenvolvo projeto de pesquisa no **PIBIC**. (P6).

Aulas de campo elaborando **relatórios de pesquisa; Estágio Supervisionado IV** como pesquisa; Transformar os trabalhos de estágio no **Trabalho de Conclusão de Curso**; Trabalho de pesquisa no **PIBIC**... (P10).

As experiências relatadas por esse grupo de docentes articulam de modo mais amplo as possibilidades de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que se utilizam das possibilidades da iniciação científica (trabalho mais restrito), também desenvolvem a pesquisa com o conjunto dos discentes por meio do trabalho com as turmas. É oportuno destacar que grande maioria dos docentes que se utilizam da iniciação científica acabam levando a pesquisa para o seu trabalho pedagógico em suas disciplinas. Isso mostra o acerto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na implementação de tais bolsas para a pesquisa.

Lüdke (2012), em estudo realizado acerca da formação de professores com pesquisa, mostra o lugar de importância que as bolsas das agências de fomento à pesquisa tiveram para grupos de professores da educação básica. Ela mostra que estas iniciativas têm resultado em melhor preparação dos professores que dela participaram, em conjunto com seu desenvolvimento posterior nos programas de pós-graduação. A autora evidencia o peso que o contato com a pesquisa na graduação pode ter no futuro desses discentes no ensino superior, mesmo que seja apenas um primeiro contato, que depois pode ser aperfeiçoado, mas que acaba tendo algum retorno para o exercício profissional dos professores das escolas.

Como mostra Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o cuidado com o ensino não pode implicar colocar de lado a preocupação da formação do cientista, que se debruça sobre os problemas que atingem a educação. Esse processo, segundo os autores, pode ser iniciado na graduação e ser consolidado na pós-graduação. A iniciação científica tem se mostrado um importante instrumento para um primeiro contato com o universo das pesquisas desenvolvidas nas academias. O maior obstáculo dessa proposta acaba sendo, segundo aponta Lüdke (2012), a limitação da quantidade de bolsas para os discentes, principalmente para áreas das ciências humanas, que historicamente têm recebido menos recursos para a pesquisa¹⁵.

Esse obstáculo mostrado em nosso estudo, acaba sendo atenuado de modo significativo, uma vez que a esmagadora maioria dos professores que declaram fazer pesquisa no PIBIC também o fazem no trabalho pedagógico das disciplinas que lecionam. Isso ressalta outra faceta da proposta de iniciação científica, que espalha a cultura da pesquisa para outros espaços além do formalmente declarado e

¹⁵Dudziak (2018) mostra a distribuição dos recursos distribuídos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2011 a 2018 por áreas de pesquisa: Ciências Naturais, Engenharia e Tecnologia, Medicina e Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Humanidades.

acaba trazendo uma maior democratização do acesso dos discentes à pesquisa, que, como já mostramos, pode ter repercussão na vida profissional dos professores. A construção de uma proposta formativa em que a pesquisa tenha espaço é uma forma de o professor desenvolver outras práticas para a educação básica, mais condizentes com as necessidades dos alunos e melhor situada nos contextos, uma vez que processos investigativos é um modo de se aprofundar sobre a realidade.

A dimensão da pesquisa no **trabalho pedagógico nas disciplinas** aparece de modo mais pontual para 40% (n=4) dos docentes colaboradores do estudo. Os pontos ressaltados trazem também a pesquisa vinculada ao ato de ensinar, criando, tais quais os anteriores, um estreitamento entre pesquisa e ensino na proposta de formação dos futuros professores. Essas práticas colocam em pauta a questão da diversificação de abordagens que a investigação pode ter no processo educativo. As falas a seguir dão uma boa dimensão dessa pluralidade de abordagens:

Por meio de processos de **levantamentos e estudos bibliográficos; investigações in loco**, com utilização de **variados instrumentos** e estratégias metodológicas, a exemplo de **aplicação de questionários, entrevistas...** (P3).

Pesquisa nos acervos históricos de Maceió, **investigando com alunos** do Curso as relações entre Magistério e Literatura nos séculos XIX-XX. (P4).

Pesquisas envolvendo diferentes sujeitos da educação e suas relações com temas de interesse das disciplinas ministradas. (P5).

Pesquisa em **bancos de teses e doutorado, levantamento de dados da realidade educacional**. (P8).

Os meios utilizados pelos docentes para realizar as investigações em sala de aula é bem diversificado nas abordagens, mas todas apontam para qualidades comuns, próprias dos procedimentos da pesquisa. Vemos dessas perspectivas que elas apontam para o universo de procedimentos da pesquisa acadêmica, passando por falas que remetem mais aos modos de desenvolver junto às próprias disciplinas; como também através do que os próprios discentes colocam como interesse para pesquisa no decorrer das disciplinas; ou mesmo nos exemplos de procura por melhor entender a complexa realidade por meio da produção acadêmica disponível, em plataformas digitais e informações da própria realidade educacional. Essa diversificação mostra que a pesquisa não precisa ser tratada apenas como um conteúdo, mas como uma posição em relação ao processo educativo.

Santos (2012) destaca que a ênfase desse modelo de formação está centrada no desenvolvimento de uma “atitude investigativa” dos professores. Essa postura parece benéfica, uma vez que traz consigo elementos que entendemos fazerem parte da postura desses profissionais, tal qual a investigação, indagação, questionamento, reflexão e criticidade. Isso possibilita ainda, segundo a autora, desenvolver nos professores uma postura ativa em relação ao enfrentamento dos problemas do espaço escolar, colocando-os como protagonistas do trabalho pedagógico e não como meros replicadores passivos. O estreitamento da relação entre o ensino e a pesquisa traz essas perspectivas como uma possibilidade.

O levantamento mostra ainda que uma quantidade menor de docentes deste estudo, 20% (n=2), não se encaixa em nenhuma das categorias abordadas até esse momento e trazem **outras respostas**. É o caso de agrupá-la. Por esses motivos procuraremos analisar individualmente, no intento de captar seus significados. Desse modo, entre os respondentes do nosso questionário, um destaca a Extensão como espaço e possibilidade de desenvolvimento da pesquisa na universidade; outro aponta o PIBIC, sem destacar atividades em disciplinas, tal como outros docentes deste estudo que mencionaram a possibilidade da iniciação científica e mostram que a pesquisa para esses participantes é praticada nesses espaços:

Formação de Professores em serviço – Extensão. Estamos realizando um Experimento Formativo. (P7).

Desenvolvo pesquisa por meio de projetos de PIBIC e, durante algum tempo, por meio da pós-graduação. No PIBIC, há o planejamento de trabalho individual que vai sendo desenvolvido pelo estudante e acompanhado por mim de forma paralela ao trabalho coletivo, por meio de reuniões para discussão do referencial teórico e do caminho metodológico. (P9).

A primeira fala faz uma clara alusão à Extensão da universidade enquanto possibilidade de investigação. Os elementos de que dispomos não permitem inferir como os discentes participam, já que é mencionada de forma sucinta formação de professores em serviço, com poucos detalhes para o processo desenvolvido. Por outro lado, há um nítido enquadramento da Extensão como meio de pesquisa. Esse fato não apareceu nas falas dos outros docentes colaboradores, mas abre espaço para uma discussão importante sobre os diversos instrumentos que os docentes das universidades podem utilizar para os procedimentos de investigação com discentes.

Há um caráter fluido da pesquisa, que pode ser desenvolvida em diversos meios. Demo (2011) fala sobre a natureza tênue entre a pesquisa e a extensão e argumenta que se convencionou pensar tais elementos de forma separada, mas, para ele, uma pesquisa que alcança sua dimensão social também faz extensão. De fato, concordamos com o autor, pois um processo investigativo que chega às escolas também estabelece pontes entre escola e universidade. Do mesmo modo, a extensão é um universo de possibilidades, pois pode inserir os discentes em seu campo de estudo e permitir a procura por uma melhor compreensão da educação. O alargamento do conceito de pesquisa, nesse caso, também significa a ampliação das oportunidades de os discentes se desenvolverem enquanto futuros profissionais.

O outro docente destaca a iniciação científica que desenvolve com os discentes orientandos, e ressaltava com maior detalhe o modo de trabalho. Destaca-se a atenção dada ao desenvolvimento autônomo e coletivo e o aprofundamento de aspectos relacionados ao processo teórico-metodológico da prática investigativa. O PIBIC/CNPq destacado por essa fala, como também foi trazido por outros docentes, que declararam realizar tais práticas em conjunto com os discentes, reforça o peso dessas bolsas para a vida dos discentes, futuros profissionais da educação. Tal fato reforça a importância da continuidade da ampliação dessas propostas, que coloca o futuro profissional em contato direto com a pesquisa e a produção do conhecimento.

Segundo Severino (2016, p. 244), a iniciação científica dispõe dos melhores meios para a realização do processo de aprendizagem, pois, diz ele: “preparando os alunos que passam por essa experiência para edificação das bases para a continuidade de sua vida científica, cultural e acadêmica, de modo geral.”. O autor defende a importância de as universidades buscarem formas de replicarem essas experiências, de modo a envolver maior número de docentes e discentes e criar outra mentalidade acerca da forma como se ministra o tema nesses espaços. A iniciação científica não é o único meio de promover investigações, mas é um caminho bem estabelecido e com experiências exitosas de incentivo à pesquisa.

A pesquisa pode desempenhar um importante papel nas propostas de formação de professores, com o aprofundamento das experiências vivenciadas pelos discentes em atividades que envolvam a pesquisa. A presença de tais práticas possibilita aos graduandos das instituições de ensino ampliarem suas perspectivas, com uma dimensão formativa focada na produção de conhecimento, e não na mera reprodução de informações descontextualizada da realidade social. O contato com

a pesquisa na formação agrega não só mecanismos técnicos, mas constrói a possibilidade para que esses profissionais estabeleçam outras posturas mais críticas e adequadas ao processo formativo de profissionais da educação básica.

Tais aspectos, como lembra Demo (2011), são fundamentais para qualquer profissional, mas principalmente para aqueles que trabalham com a formação humana, tais como os professores da educação básica. Esse maior entendimento dos contextos e a procura por aprofundamento das discussões educacionais, calcadas na literatura produzida acerca da educação, certamente vai dar as condições para o professor ir além da mera transmissão de informações. Assim, a formação inicial nas universidades pode fornecer bases à construção de conhecimentos pedagógicos por meio da oferta de uma sólida bagagem científica.

Categoria 3 – Contribuições da pesquisa para os discentes do curso de Pedagogia

Depois de buscar a aproximação do entendimento e quais práticas de pesquisa desenvolvem os sujeitos, pediu-se para que os mesmos apontassem quais os contributos da pesquisa para os discentes em seu ponto de vista. Do total de docentes que responderam ao questionário, 50% (n=5) fez alusão à **articulação entre teoria e prática** como uma das principais contribuições observadas. As falas a seguir são um indicativo das perspectivas dos sujeitos participantes:

Podem reconhecer a **teoria na prática**. (P7).

De diferentes formas, dentre elas fazendo-lhes entender que o que discutimos em sala tem apoio em **literatura** e em **realidade empírica**. (P5).

As praticas de pesquisa colaboram no estudo aprofundado e na produção de conhecimento de uma área da educação (História da Educação), e tem se mostrado como uma formação complementar fundamental para o aluno. Encontros regulares para debater as fontes coletadas fortalecem a importância de se manter indissociável **teoria e empiria**. (P4).

Buscando fazer a articulação entre **teoria e prática**, fazendo com que despertem para o **olhar crítico** e reflexivo da prática pedagógica. Buscando despertar um olhar inquiridor para o contexto educativo, seja ele formal, não formal ou informal. O intento é que sejam pesquisadores de suas próprias práticas. (P1).

Na sua formação crítica, transformadora, libertadora como verdadeira **Práxis**. (P10).

Nas colocações trazidas pelos docentes, observa-se que os dois primeiros respondentes chamam a atenção para o fato de a pesquisa aproximar a literatura estudada (teoria) com a realidade empírica (prática). Já as demais falas dos docentes também destacam esses elementos, mas os relacionam com outras questões, tais como o fortalecimento da indissociabilidade entre teoria e prática e o seu potencial para o desenvolvimento da criticidade nos discentes do curso. O conceito de práxis (teoria-prática) é mencionado pelo último respondente desta questão, associado a elementos como a crítica, a transformação e a libertação.

Aprofundando em termos dialéticos a questão levantada pelos participantes, Saviani (2008) mostra que teoria e prática são elementos presentes na experiência humana e, assim, podem ser considerados em suas especificidades, isto é, levando-se em conta os aspectos que os diferenciam. No entanto, ainda segundo esse autor, mesmo com a possibilidade de distingui-los, tais elementos são inseparáveis, pois são caracterizados sempre um em relação ao outro. Nesse sentido, segundo Saviani (2008, p. 126): “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade.”. Esse modo de compreender tais elementos enquanto indissociáveis remete ao conceito de práxis.

Bottomore (1988, p. 466), no “Dicionário do Pensamento Marxista” ao categorizar o conceito de práxis, classifica-o como uma “atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.” Essa definição é importante, pois ajuda a descartar a complexidade do termo, que, na definição apresentada, distancia-se da prática e da teoria enquanto categorias isoladas. Assim, a categoria práxis abre caminhos à superação dessa dicotomia, ao passo que desenvolve nos professores capacidade de pensar criticamente a realidade.

Vázquez (2011), por exemplo, mostra que o senso comum pensa em atos práticos, mas não em prática social transformadora. Por outro lado, a atividade teórica pode produzir conhecimentos indispensáveis, mas se tomada separadamente, não produz efeito sobre a realidade. Assim, a práxis implica correspondência mútua entre esses dois planos (teórico e prático), e pode ser compreendida como uma atividade prática informada teoricamente e

transformadora. Isso aponta para a necessidade do diálogo constante entre essas instâncias e indica a importância de pensá-las enquanto indissociáveis, que podem produzir mudanças significativas por meio de ações efetivas. (VÁZQUEZ, 2011).

Fazer a ponte entre essas diferentes formas de conhecer o real (teoria-prática) traz a oportunidade de ampliar as possibilidades de trabalho dos docentes, com questões relacionadas a problemas mais amplos, que são externos às salas de aula, mas têm influência direta nas escolas da educação básica. Não considerar esses elementos tende a cair na visão reducionista do trabalho dos professores, que não reconhecem esses enquanto sujeitos capazes de elaborar e desenvolver análises oportunas sobre questões pertinentes às escolas e ao conjunto da sociedade. A práxis amplia o contato com pontos de vista diferentes, o que pode contribuir para um melhor entendimento em relação às problemáticas do ensino.

Considerando ainda a discussão, outro ponto destacado por parte dos docentes, 33% (n=3), foi a questão ampliação das competências acerca dos **conhecimentos disciplinares** (objeto) que os discentes investigam. As questões destacadas pelos respondentes do questionário apontam para o enriquecimento das aprendizagens dos envolvidos em processos de pesquisa, o que traz evidências do potencial que tais práticas podem exercer na formação oferecida pela universidade para os discentes, conforme evidenciam as falas dos docentes a seguir:

A formação da/na pesquisa **vem contribuindo tanto nas atividades do estágio I (gestão escolar) como no PIBIC** em que os alunos realizam atividades como estudo bibliográfico, análise documental, observação e realização de entrevistas. (P6).

Constituição de um compromisso da reflexão e da investigação **como parâmetro de aperfeiçoamento dos conhecimentos** em gestão escolar. (P8).

Especificamente nas disciplinas, ao longo das discussões nas aulas, apresentamos alguns achados de pesquisas que realizamos, bem como a de outros autores. No âmbito do trabalho pedagógico realizado nas disciplinas, não é possível realizar trabalho de pesquisa. Mesmo em PI 3, dada a curta carga horária, apenas fazemos um breve levantamento de dados e os estudantes fazem algumas reflexões a partir dos referenciais/saberes que estão discutindo ao longo do terceiro período, já que esta é a proposta do componente curricular em questão. (P9).

As considerações acima expostas trazem, de forma clara, uma ligação entre a prática da pesquisa e o desempenho dos discentes nas atividades envolvidas, a exemplo do primeiro sujeito que menciona a melhoria dos formandos no processo de desenvolvimento da disciplina de estágio pautado pela pesquisa. O mesmo ocorre

com o segundo colaborador que alude à disciplina de gestão escolar, seguido pelo último respondente que coloca de forma mais direta o que expomos, mas que traz importantes ressalvas sobre as dificuldades do desenvolvimento de pesquisas, que encontram obstáculos diversos, como o tempo das disciplinas que se propõem a aproximar os discentes de práticas investigativas no projeto do curso.

A utilização do ensino com pesquisa promove um maior envolvimento com as questões estudadas, o que aponta para a ideia de uma melhor aprendizagem. Tal perspectiva passa pela compreensão, como lembra Severino (2009, p. 126), ao abordar a questão do princípio pedagógico da pesquisa, segundo o qual “aprender é, necessariamente, uma forma de praticar o conhecimento”. A pesquisa proporciona tais instrumentos para que os docentes disponham de meios para inserirem os discentes nesse processo, de forma a potencializar a formação dos futuros professores. É nesse sentido que Severino (2009, p. 128) argui acerca da importância da presença da pesquisa no ensino de graduação, de modo a envolver os formandos “em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.”.

Para que isso ocorra é necessário, como destacou um dos respondentes, uma maior atenção para a questão da carga horária das disciplinas que trazem em sua proposta curricular uma perspectiva investigativa. De fato, essa tem sido uma demanda histórica do movimento de educadores, que, como já mostramos, tem conseguido avançar de modo significativo nas últimas décadas, mas ainda apresenta problemáticas na distribuição do tempo dentre as disciplinas. Apesar de a investigação ter ganhado espaço nas propostas de formação do professor, como ocorre com a própria instituição que ora pesquisamos, a questão apontada precisa observar com maior atenção a sua proposta, no que se refere ao tempo das disciplinas relacionadas à pesquisa, de modo a torná-la mais exequível.

Ainda com base na indagação inicial desta categoria, uma parte menor de docentes participantes, 25% (n=2), destacou a questão da **educação científica**, que passa pelo aprendizado de habilidades relacionadas à investigação. Nesse aspecto, a contribuição da pesquisa está relacionada ao auxílio que tal proposta pode proporcionar aos discentes, tais como a reflexão, a exploração e a indagação, que servem de base à construção de conhecimentos científicos nas diversas áreas. Os trechos abaixo ilustram as perspectivas apresentadas pelos docentes participantes:

As práticas de pesquisas ajudam muito aos nossos **descobrirem o mundo**, construir metodologias, buscar soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula. (P2).

Despertam a curiosidade epistemológica, favorecem aprendizados de ordem conceitual e metodológica, também contribuem nos processos de relações interpessoais. (P3).

Como se observa, ambas as compreensões trazidas acima colocam a questão do contributo da pesquisa no sentido de construção de atitudes científicas. Tal aspecto na formação de professores aponta para um entendimento mais amplo do trabalho desses profissionais, capazes de assumir postura ativa em relação ao ensino e à aprendizagem. Isso passa pela superação da visão que estabelece uma relação dicotômica entre professor e especialistas, sendo estes responsáveis pela elaboração do conhecimento e aqueles apenas pela aplicação do ensino, como mostra Contreras (2012), ao discutir as diversas vertentes da racionalidade técnica.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), ao abordarem a questão da educação científica na formação de professores, explicam que esse é um meio de se contrapor à dicotomia e à hierarquia em relação entre o professor e a pesquisa. Desde modo, ainda segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 99), “considera-se necessária a Educação Científica numa dimensão que perceba a ciência como um fenômeno social que deve estar presente na vida cotidiana.”. O acesso a esses princípios, não só coloca o professor próximo dos aportes próprios dos métodos e instrumentos do campo científico, como também possibilita a esses profissionais se constituírem enquanto sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento.

Categoria 4 – Dificuldades e desafios para a prática da pesquisa no processo formativo

As constatações da categoria anterior nos levaram a questionar acerca das principais dificuldades encontradas na prática da pesquisa na visão dos docentes. Nesse quesito, de todos os docentes, metade dos respondentes, 50% (n=5), levantam questões relacionadas a **dificuldades da adesão dos discentes às pesquisas**. Esse ponto levanta questões interessantes, pois traz a importância de se discutir os limites de atuação profissional dos docentes universitários, uma vez

que o processo educativo não pode ser entendido com uma via de mão única. Essa é uma construção que necessita de presença ativa de todos os envolvidos e, para tanto, necessita de abertura. As falas demonstram a posição desses docentes:

Dentre as dificuldades, destaco a **falta de tempo dos estudantes**.... (P3).

Uma das dificuldades é **o pouco envolvimento dos alunos com a pesquisa** e a motivação para ficar no campus envolvida com atividades. (P2).

Adesão. É necessária uma prática responsiva. (P7).

Falta de hábito de licenciandos em aprender através da pesquisa. (P5).

As dificuldades enfrentadas se concentram no pouco **domínio teórico e metodológico dos alunos** e também o acesso a informações (coleta de dados) seja nas escolas ou em outras instituições. (P6).

O conjunto das falas acima direciona a uma compreensão dos problemas que envolvem a participação dos discentes no processo de pesquisa desenvolvidos nas universidades. São apontadas pelos colaboradores dificuldades relacionadas à falta de tempo dos discentes e também o pouco envolvimento com as pesquisas, bem como são levantados pontos sobre a falta de hábito e lacunas teóricas. Esses destaques dos docentes levam a um ponto fundamental para se pensar qualquer processo educativo no interior das instituições de ensino (básico ou superior), pois é necessário abertura discente para a participação em pesquisas, principalmente, nos cursos de formação de pedagogos, com baixa tradição em pesquisas¹⁶.

Demo (2011), ao destacar a questão da participação discente nas aulas das universidades, aponta que, em grande parte, eles são reduzidos desde a escola básica à condição de objeto, e chegam aos outros níveis de ensino trazendo essas marcas. Interpretam aprender num sentido passivo, típico de ensino domesticador, pouco acostumado à elaboração própria, o que acaba reduzindo o discente à condição de mero discípulo, que simplesmente assimila o pacote de instruções. A problemática colocada direciona para a premência de outra postura discente, tendo o formador um papel importante nesse processo de desconstrução, recolocando os discentes na condição de consumidores e produtores conhecimentos.

¹⁶ A sessão que aborda as políticas de formação de professores em nível superior brasileiro mostra isso, quando traz as recorrentes vezes que procuram reduzir a pedagogia a um curso técnico, sem considerar a natureza epistemológica do curso, enquanto ciência da prática educativa.

Isso implica reconhecer a Pedagogia enquanto ciência, que tem a educação como ponto de partida e chegada (SAVIANI, 2008). De tal modo, os profissionais dessa área terão de assumir uma postura crítica, conhecendo de forma organizada e sistemática os diversos papéis que a educação desempenha na sociedade. Nesse sentido, a ciência pedagógica assume um caráter emancipador, uma vez que possibilita a construção de meios para se interferir na prática educativa. O professor, munido desses instrumentos, vai poder desenvolver reflexões acerca das questões no cotidiano das salas de aula, bem como na educação de modo mais amplo. Sabe-se que esse não é um caminho fácil, mas que deve ser assumido pelo conjunto da universidade, local privilegiado de formação de professores da educação básica.

Nessa direção, uma parte não menos expressiva dos docentes, 30% (n=3), destaca em suas falas **aspectos curriculares do curso de Pedagogia**. Embora o plano de atividades traga, como demonstrado, elementos de pesquisa no seu modo estrutural. Sabe-se que o funcionamento dos projetos pedagógicos depende de outras variáveis, que nem sempre estão em conexão como se espera na proposta original. Os pontos destacados pelos docentes abaixo são um exemplo disso:

A **carga horária das disciplinas**, sobretudo de PI 3, é o fator mais importante. Além disso, os estudantes fazem muitas disciplinas ao mesmo tempo e a impossibilidade de dedicação exclusiva aos estudos limita a prática da pesquisa. (P9).

Falta de uma experiência contínua de pesquisa adquirida em **semestres anteriores**. (P8).

Tem um elemento financeiro, porque não disponho de bolsas de pesquisa, o trabalho é voluntário, mas tem outros elementos que eu apontaria: **o rol de disciplinas que pulverizam a formação do aluno. A cada semestre o aluno se depara com um novo bloco de disciplina e isso não deixa uma formação consistente**. O mais grave é que a área com a qual eu trabalho **História da Educação é completamente desprestigiada no curso**, e cada vez mais dilapidada na oferta de créditos. Na última reforma curricular, mais créditos perdidos. Parece que temos que trabalhar por vocação, ou é assim ou se desiste. Não há escolhas. (P4).

O conjunto dessas exposições demonstra a complexidade do ato educativo, pois o seu desenvolvimento reúne uma grande quantidade de variáveis. Os docentes, nesse sentido, enumeram algumas dessas problemáticas, tais como se pode observar no destaque o elemento tempo, já mencionado em outro momento. Vemos também o destaque nas duas últimas falas expostas à falta de bagagem dos discentes, ao chegar para cursar as disciplinas ministradas pelos docentes. Isso

mostra as dificuldades de realizar o projeto proposto pelas universidades, desafio que dificilmente pode ser superado sem colaboração da comunidade acadêmica, que precisa procurar estar em constante avaliação das suas propostas.

Severino (2008, p. 15) explica nesse sentido que "todas as disciplinas do curso devem se articular, fazendo que ocorra envolvimento de todos os docentes. É necessária uma atitude coletiva convergente em termos de exigência de padrão de produção acadêmica". O autor coloca ainda que a avaliação crítica das propostas é parte fundamental à prática dos docentes universitários, mas, ele alerta que este é um aspecto delicado no processo educacional, pois envolve questões de poder. Daí a importância do diálogo constante entre seus sujeitos para avançar nas propostas pensadas e executadas ofertadas para os discentes pela instituição de ensino, que apesar de muitas vezes estarem distantes, podem ser discutidas e aproximadas.

Por último, uma parte menor de docentes, 20% (n=2), levanta pontos importantes para se refletir a prática da pesquisa nas universidades que é a questão da **formação e infraestrutura institucional**. Nesse quesito, são indicados alguns aspectos ligados ao que os discentes dispõem no âmbito formativo para desenvolver pesquisa, bem como também é pontuada a problemática da infraestrutura das instituições para o exercício da investigação. As falas abaixo mostram isso.

Formação e infraestrutura institucional. (P10).

A maior dificuldade é que os alunos vêm da educação básica sem terem desenvolvido a autonomia; muitos não pensam em pesquisa, só querem lecionar; outros não tem tempo... **a falta de infraestrutura e a falta de apoio institucional** também são dificuldades. (P1).

Como mostrado em Leher (2004); Coimbra e Souza (2014); Scheibe e Bazzo (2016) o modelo econômico adotado pelo Estado brasileiro nas últimas décadas tem se pautado em alguns princípios, dentre eles, destacamos a drástica redução de investimentos no ensino superior público do país. As políticas de ampliação nas universidades públicas foi um importante passo para o país, todavia, esse crescimento não foi acompanhado em termos de recurso, o que acabou prejudicando o conjunto das outras instituições universitárias. Embora tal aumento seja fundamental para o acesso ao ensino superior, não se pode deixar de pontuar o aprofundamento do processo de precarização do trabalho docente. Isso reflete na diminuição das condições para desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

Fazenda (2010), ao discutir a pesquisa educacional no âmbito universitário, coloca a questão da formação deficitária dos discentes que, em muitos casos, inicia-se desde os primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, Fazenda (2008, p. 19) ressalta ainda que “a formação do pesquisador, desde cedo, precisaria desenvolver o compromisso por ‘ir além’ – além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos.”. A incumbência de formar por meio da pesquisa não é tarefa simples. Ela pode envolver, como mostram as falas dos docentes colaboradores, problemas em instâncias variadas, como a formação pregressa dos discentes e as condições para o exercício da pesquisa.

Categoria 5 – O espaço da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia

Tendo em vista o exposto, esta categoria procurou saber dos participantes como eles veem o espaço dado à pesquisa no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da universidade em que lecionam. Nessa questão, dos 10 participantes do estudo, 08 docentes responderam a pergunta, ao passo que outros 02 preferiram não proferir opinião. Dos respondentes, houve uma grande convergência de falas dos docentes, 50% (n=5), que apontam **aspectos positivos da pesquisa, mas trazem reflexões relacionadas às insuficiências** no referido projeto de curso graduação em Pedagogia em perspectiva. A visão projetada pelas falas dos docentes permite termos um panorama de alguns dos apontamentos indicados.

Já existe uma série de intenções, **mas que precisam ser efetivadas**. Estamos buscando articulação, neste sentido. (P1).

Se você se refere às disciplinas, **considero razoável, poderia ser melhorado** com uma carga horária maior para a prática da pesquisa. (P3).

Existe, mas ainda é uma prática restrita à disciplina Pesquisa Educacional e o próprio processo de elaboração do TCC. (P6).

Bom. Precisa aperfeiçoar na formação dos docentes no ensino superior. (P8).

Como prioridade, no entanto precisamos pensar a ruptura **do trabalho individualizado dos docentes**. Precisamos fazer valer o trabalho coletivo de toda comunidade acadêmica do CEDU. (P10).

Todos, de algum modo, reconhecem a presença da pesquisa no projeto do curso, mas também trazem ressalvas que indicam insuficiências na proposta. Os respondentes trazem, de modo muito claro, esse aspecto apontado, pois colocam inicialmente um ponto que pode ser considerado positivo, que de certo modo reconhece a presença da pesquisa no projeto do curso, mas que é seguido pela pontuação de problemáticas que ainda precisam ser superadas. Isso mostra a importância de estar constantemente revisando as propostas dos cursos de modo coletivo, sobretudo quando se trata da pesquisa na formação de professores, pois ainda é um campo em construção e precisa de maior debate para ser consolidada.

A construção da concepção do professor como pesquisador elaborada por autores como Stenhouse (2003), Schön (2008) e Zeichner (2003), dentre outros autores, como já demonstrado neste estudo, tem influenciado a formação docente e procurado substituir a tradicional imagem do professor como mero aplicador de conteúdo para a de produtor de conhecimentos, a partir de práticas variadas de investigação. Esse movimento ganhou espaço nas propostas dos cursos de graduação, a exemplo da instituição onde os próprios docentes estão inseridos, tendo ampliado as disciplinas de pesquisa, como também procurado inserir novas formas de trabalho educativo pautado na formação de professores com pesquisa.

Os conhecimentos acumulados dos docentes podem ser um diferencial importante no desenvolvimento dessas propostas que procuram relacionar ensino e pesquisa na formação de professores. Os projetos dos cursos não são estáticos e entendemos que eles devem acompanhar o movimento da história e, assim sendo, exigem a sua constante reelaboração, de modo a aproximar as novas propostas aos contextos onde as instituições estão inseridas. Os docentes podem desempenhar papel importante neste processo, mas não esqueçamos as dificuldades implicadas nisso, devido a questões diversas, tais como as assimetrias de poder, muitas vezes existentes nas relações existentes nesses espaços, ou, como bem lembra Arroyo (2016, p. 9) “somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais”.

A construção das propostas dos cursos tem obtido avanços e procurado criar mecanismos para caminhar com as propostas dos cursos de Pedagogia. Assim, esses **aspectos positivos da pesquisa no projeto pedagógico do curso** são destacados por outra parte dos docentes, 25% (n=2), que elencam alguns avanços que podem ser visualizados, ou mesmo destacam a larga possibilidade aventada. A partir do exposto, destacamos a seguir as falas dos docentes como exemplo:

Temos vários cenários: **PIBIC, PIBID, Residência Pedagógica, Estágios, projetos de Pesquisa** vinculados aos **grupos de Pesquisa**. (P2).

Ampla. (P7).

As falas dos docentes acima ressaltam os aspectos positivos da proposta de pesquisa no projeto de curso da instituição formadora. A primeira apresenta visão ampla das inúmeras possibilidades de utilização da pesquisa como ferramenta pedagógica, passando pela iniciação científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os Estágios Supervisionados, bem como os projetos e grupos de pesquisa. Tais aspectos são resumidos pelo docente que se segue e comenta em relação à amplitude que o projeto pedagógico do curso, que do ponto de vista propositivo, oferece uma grande dimensão de possibilidades.

Nesse quesito, a pesquisa aparece como componente importante para o desenvolvimento dessa perspectiva e, na estrutura curricular para o curso de Pedagogia do Centro de Educação, perpassa todos os semestres do curso em quatro etapas distintas, mas que procuram se relacionar como as disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico e Projetos Integradores I ao IV; Pesquisa Educacional; Estágio Supervisionado I e Projetos e Integradores V; Estágios Supervisionados I, II, III, IV e os Projetos e Integradores VI e VII; e, na quarta etapa procura sistematizar o conhecimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além das possibilidades aventadas por um dos docentes com o PIBIC e PIBID, que, apesar de mais restrita a menos discente, devido à quantidade de bolsas ofertadas, agregam-se ao conjunto para possibilitar utilizar a pesquisa como recurso formativo, que, como vimos, tem um efeito no trabalho dos docentes do curso de formação.

Severino (2016, p. 238), por exemplo, destaca que “o espírito fundamental dos Programas PIBIC e PIBID encontra-se na intenção de se aprimorar a fecundidade da aprendizagem pela mediação, de um lado, da prática epistêmica da pesquisa e, de outro, da prática profissional da docência”. De igual modo, ambos trazem a possibilidade de aprimorar os processos de ensino/aprendizagem por meio da inserção dos discentes no campo, as escolas de educação da educação básica, permitindo a construção de relações que podem, mesmo no PIBID, produzir vivências concretas da prática que podem ser intermediadas pela investigação.

Por outro lado, parte menor de docentes colaboradores, 13% (n=1), explicita alguns **aspectos problemáticos da proposta de pesquisa no projeto pedagógico**

do curso em questão. O exposto permite procurar entender, de modo mais profundo, alguns dos problemas e obstáculos, destacados pelo colaborador, para a implementação da pesquisa na proposta de formação de professores na instituição investigada. Isso pode ser observado em alguns destaques colocados pelo respondente do nosso questionário ao abordar tais questões em sua fala:

Efetivamente, o espaço **ainda é insuficiente** e as condições (especialmente quanto à organização dos **espaços-tempos** do curso) ainda precisam melhorar. **Articular ensino, pesquisa e extensão** é um grande desafio, de uma maneira geral, mas a ausência de grupos de pesquisa que se constituam como **coletivos articulados**, com participação efetiva de estudantes, é um problema ainda a ser superado. A prática pedagógica como componente curricular, definida atualmente como **os PI, limitados a 40h**, e com dificuldades de ser efetivamente compreendida pela comunidade acadêmica em seus objetivos, é um grande problema. (P9).

Ao responder a questão indagada, o docente elenca uma série de questões interessante para se analisar, no que se refere à prática da pesquisa, pois instiga a reflexão sobre alguns pontos nodais para a implementação de propostas investigativas nas universidades brasileiras. Os destaques passam pelas condições relacionadas ao espaço-tempo para o trabalho com a temática levantada; a problemática da tríade ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto que foi pouco destacado, mas que aparece é maior articulação entre os grupos de pesquisa com a participação dos discentes; e, por último, o tempo reservado às disciplinas que trazem a pesquisa como prática pedagógica do projeto da referida licenciatura. Os destaques dados pelo docente respondente são questões que são destacadas por outros autores que discutem o problema da pesquisa na formação de professores.

Arroyo (2016, p. 318), ao abordar o tempo no projeto pedagógico das instituições educativas, coloca que “nas salas de aula há tensões de tempo”. O autor explicita que isso se deve às disputas entre as diferentes concepções de tempo: uma vinculada às necessidades dos discentes, percebida pelos docentes, e outra aos currículos, que, muitas vezes, não acompanham as necessidades formativas. Acrescentam-se a isso as políticas de formação de professores das últimas décadas que têm reduzido os espaços e tempos das licenciaturas, em favor de uma formação mais aligeirada (precária) e numa perspectiva técnica-instrumental, com repercussão negativa para áreas sensíveis da universidade como ensino, pesquisa e a extensão.

Severino (2013, p. 48) lembra a importância de se ter uma visão integrada das atividades e intermediada pela pesquisa nas universidades. Assim, diz este

autor que todo o trabalho desenvolvido neste espaço “tem como fonte a construção do conhecimento; portanto, a Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão.” A defesa da efetivação dessa perspectiva coloca a necessidade de estarmos em constante revisão dos cursos das instituições de ensino, de modo a procurar estratégias de superação dessa problemática, para que elas sejam realizadas na formação dos professores.

Outro ponto salientado pelo docente participante deste estudo refere-se aos grupos de pesquisa, reconhecendo o papel que estes podem desempenhar para o desenvolvimento da pesquisa nos processos formativos dos futuros professores da educação básica. Sobre isso, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 107) lembram que “participar de um grupo de pesquisa é um dos fatores decisivos no despertar para a investigação científica por parte do professor em formação”. Eles colocam que esse meio possibilita articulação de experiências, aprofundamento de temáticas por meio de fundamentação teórica e com amparo de uma metodologia consistente, que, no conjunto, ajudam a desenvolver nos discentes a identidade de pesquisador.

Categoria 6 – Melhorias e incentivo à prática da pesquisa na formação do professor

Por fim, solicitamos aos docentes que fizessem uma avaliação sobre o que poderia melhorar para incentivar a pesquisa no curso de Pedagogia da UFAL. As respostas, como esperado, perpassaram diversos temas, de onde conseguimos obter um conjunto variado e amplo de questões importantes para se pensar e refletir acerca do desenvolvimento da pesquisa na formação de professores. O fato de os docentes desenvolverem pesquisa de diferentes modos, como já demonstrado, e terem experiência com a prática da pesquisa com discentes, possibilitou reunir informações fundamentais para o estímulo à pesquisa dentro da própria instituição.

Isto posto, tendo como base este questionamento, uma parte dos docentes, 30% (n=3), trouxe a questão do **fomento e incentivo à pesquisa**. Essa temática envolve um conjunto de demandas, mas entendemos que todas perpassam, de algum modo, o problema do investimento ao desenvolvimento da pesquisa. Tal fato ainda é uma tônica para o desenvolvimento da produção do conhecimento, pois os

recursos e incentivos são fundamentais para as abordagens que trabalham a investigação mesclada em suas propostas pedagógicas. As falas dos docentes participantes exemplificam claramente as questões que acabamos de explicitar:

Ampliar o numero de docentes orientadores, **aumentando o numero de bolsas**. Incentivando os estudantes a explorarem processos investigativos na sala de aula. (P2).

Maior **visibilidade dos estudos**; mais oportunidades de participação dos estudantes com **incentivo financeiro**. (P3).

Mais eventos sensibilizadores sobre a temática. (P8).

Todos esses aspectos perpassam questões relacionadas às dificuldades ao fomento e incentivo à pesquisa no interior das universidades. O primeiro docente argumenta no sentido das quantidades de orientadores e bolsas de estudo; o segundo aborda a visibilidade dos estudos produzidos, bem como o incentivo via financiamento propriamente; ao passo que a última colocação levanta a questão da produção de eventos com o objetivo de sensibilização discente ao tema. As falas destacadas permitem o aprofundamento do problema da pesquisa nas licenciaturas.

Gatti (*et. al.* 2019, p. 88) ponderam que o senso comum coloca o professor como alguém dotado de um dom ou missão. Essa compreensão “predominante por décadas e ainda presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos”. As autoras colocam ainda que esse raciocínio não condiz com o próprio percurso histórico da profissionalização do professor da educação básica, que tem se pautado no desenvolvimento do conhecimento científico. O fomento à pesquisa na formação docente, desse modo, acaba não sendo algo banal, mas necessária para a melhoria da profissão, o que vai na contramão das políticas de contingenciamento de verbas para a educação¹⁷.

Sob outra perspectiva, temos docentes, 20% (n=2), que apontam o **trabalho coletivo** como um dos principais pontos para a melhoria da pesquisa na instituição. Esse fator apontado coloca a incumbência de se pensar a concretude do currículo escrito (programático) do projeto pedagógico do curso. Embora importantes, outros elementos são necessários para o desenvolvimento, como lembram os docentes participantes do estudo, ao colocar de modo claro o problema do trabalho coletivo:

¹⁷ Citamos como exemplo a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016).

Implementação de trabalhos coletivos, considerando espaços como os PIs, que sempre foram marginalizados pelos docentes que não entenderam a importância do trabalho coletivo participativo para a formação docente rompendo com a formação fragmentada. (P10).

Que **prática a da pesquisa** na formação seja uma **decisão coletiva e institucional**, não sujeita a circunstâncias individuais e ocasionais. (P5).

Os pontos de vista destacados pelos respondentes levanta a questão da ação conjunta e interdisciplinar dos professores. Esse é um dos grandes desafios nos processos educativos, que precisam ser enfrentados, pois a fragmentação do trabalho pedagógico dificulta a concretização das propostas curriculares. Isso fica bem evidenciado na fala do primeiro docente colaborador, a qual mostra as dificuldades do trabalho conjunto e como isso pode afetar a proposta da pesquisa. A segunda fala apresentada fecha esse raciocínio, ao colocar que a pesquisa deve superar o aspecto individual dessas ações e assumir uma postura institucional. Se quisermos a investigação como proposta pedagógica nos cursos de formação de professores, ela precisa ser trabalhada de acordo com os princípios do coletivo.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) falam que as propostas com pesquisa podem ser minadas pela dificuldade de uma prática interdisciplinar nos cursos. Eles explicam que o trabalho investigativo, em algumas disciplinas que envolvem ações coletivas, fica prejudicado pelo trabalho individual dos docentes. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 41): “esta perspectiva acaba por exigir que, antes de qualquer coisa, seja necessário romper com um modo individualizado de conduzir o processo de formação de professores. Isso por si só já implica uma radical mudança epistemológica neste campo da formação.”. Desse modo, os docentes são fundamentais para superar essas questões e construir caminhos.

Nesse sentido, algumas mudanças na **estrutura curricular do curso de Pedagogia** da instituição são sugeridas por um outro grupo de docentes, 20% (n=2), que, de certo modo, procura dar maior espaço e evidência para o desenvolvimento da pesquisa na formação de professores. As sugestões indicam a necessidade de rever alguns pontos da proposta no projeto pedagógico da referida licenciatura, no que se refere à estrutura em si como também do tempo para desenvolver pesquisa. Os pontos levantados pelas falas dos docentes exemplificam esses aspectos.

Na minha visão deveria mudar e **passar a construção do TCC para o início do curso**, onde desde o primeiro período houvesse um professor que acompanhe o processo de pesquisa do graduando. (P6).

Diminuição **da carga horária do docente** em sala de aula. (P7).

Fica, então, evidenciado nas colocações dos docentes uma preocupação com questões que tocam na proposta curricular vigente. Isso está claro com a fala do primeiro respondente, que traz como sugestão a reorganização da proposta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para que esta seja desenvolvida desde o início do curso, e não como uma disciplina pontual, localizada no final da formação. A última fala levanta o problema de excesso da carga horária desses profissionais, que dificulta o melhor trabalho com a pesquisa no curso em questão. Isso também passa por uma revisão de como os docentes se inserem na proposta curricular, na qual vão efetivar as propostas pedagógicas e inserir o trabalho investigativo.

Tais questões estão inseridas nas discussões que procuram repensar o modo como os cursos são desenvolvidos no ensino superior. Schön (2008) propôs maior proximidade com o campo de atuação desde o início do curso, levando os formandos a refletirem sobre sua prática profissional. Zeichner (2010, p. 484), de um ponto de vista crítico, mostra que estudos realizados têm apontado claramente que “as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas” Algumas experiências nesse sentido têm sido desenvolvidas em universidades brasileiras com resultados positivos, como mostram os estudos de Pimenta e Lima (2017).

Essa proposta, todavia, precisa de maior espaço e abertura de tempo nos projetos pedagógicos; do contrario, os docentes vão estar em constantes embates para efetivar suas propostas com pesquisa. Arroyo (2015, p.318) fala que, apesar desses conflitos, os docentes “tentam abrir espaço-tempo nas áreas, nos currículos e na diversidade de temas, projetos e oficinas para trabalhar com os educandos”. Essa parece ser a forma como muitos os docentes procuram coadunar suas propostas formativas com pesquisa: mais pela capacidade de contornar problemas estruturais, do que pela possibilidade proposta no projeto pedagógico institucional.

Outra parte proporcionalmente igual de docentes, 20% (n=2), toca em um ponto fundamental para o processo formativo nas universidades, que é a **articulação entre os elementos do ensino, da pesquisa e da extensão**. Esses

aspectos devem fazer parte do ensino na graduação, uma vez que a constituição da tríade não circunscreve divisão entre elas na universidade, em que o ensino e a extensão ficariam restritos à graduação, e a pesquisa à pós-graduação. O trabalho pedagógico, a produção do conhecimento e o retorno à sociedade necessitam dessas articulações, de modo a inserir o discente, desde o início da formação, na cultura investigativa. As falas dos docentes são o indicativo dessa importância:

Uma **melhor articulação entre ensino e pesquisa**, além de uma infraestrutura de apoio. Alguns professores não fazem e nem incentivam pesquisa, ficando para outros poucos essa demanda. (P1).

Articular ensino, pesquisa e extensão, por meio da prática como componente curricular e da curricularização da extensão (extensão articulada com a pesquisa); envolver os estudantes em projetos desde o início do curso; utilizar resultados de pesquisas como referência nas disciplinas, etc. (P9).

Em ambas as colocações fica evidenciada a necessidade de articulação para a melhoria da prática da pesquisa na instituição. A primeira fala destaca como obstáculo para isto maior envolvimento dos docentes com a pesquisa. De fato, é necessário que a universidade enquanto instituição de produção de conhecimentos seja partilhada pela comunidade docente, não se restringindo apenas ao ensino. A segunda fala do docente levanta pontos acerca da articulação ensino, pesquisa e extensão, ressaltando o valor da extensão estar conectada a práticas de investigação. As questões levantadas pelos participantes apontam para caminhos que possibilitem envolver ainda mais os discentes do curso em procedimentos investigativos e produção de conhecimentos sistematizados, de modo que os produtos desses processos possam ser usados como referência para embasar o trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas do próprio formador e de outros.

Severino (2017, p. 23) diz que para dar conta do seu compromisso, a universidade desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. E estas “devem estar articuladas entre si, cada uma assumindo uma perspectiva de prioridade nas diversas circunstâncias histórico-sociais em que os desafios humanos são postos”. Entretanto, Severino (2017, p. 23): “no âmbito universitário, dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão”. Desse modo, a articulação desses elementos passa pela pesquisa, de modo a ampliar as possibilidades desses meios para a produção do conhecimento.

Sobre isso, Zeichner (2003), no âmbito da pesquisa-ação, fala da fertilidade da inclusão das diferentes perspectivas (escola e universidade) nos cursos de formação de professores. O contato dos formandos com a realidade escolar e a incorporação das produções nas salas de aula, é um caminho de estreitar as relações entre os distintos níveis de ensino, ao mesmo tempo em que rompe com a hegemonia da academia como única instância produtora de conhecimento. A visão dos sujeitos da escola, proveniente de pesquisas, pode contribuir para trazer o ensino para os contextos nos quais os discentes exercerão sua prática profissional.

Ainda de acordo com o questionamento desta categoria relacionada a melhorias e incentivo à pesquisa, uma parte menor de docentes, 10% (n=1), trouxe questionamentos acerca do **compromisso com a pesquisa e seu potencial**. Tal perspectiva mostra que o processo de investigar envolve não apenas aspectos metodológicos, mas também questões relacionadas à adesão à pesquisa e o próprio reconhecimento de suas potencialidades no processo formativo, tanto por parte de docentes como discentes das universidades, como argui o colaborador.

Penso que deveria ser obrigatório a todos os professores **terem grupos de pesquisa, mesmo que informal**, exercícios constantes do próprio docente no trabalho de campo (**pesquisar e não apenas usar o aluno para "coletar dados"**, **vejo que a presença do docente é fundamental para a formação do aluno e para realizar um bom trabalho**), reuniões frequentes para debater as questões, fora isso, o aluno apenas faz relatório para **fins burocráticos** e preencher **currículo lattes**. (P4).

A fala do docente traz vários exemplos que demonstram tal aspecto. A ideia da expansão dos grupos de pesquisa (mesmo informais) é colocada de modo a procurar, de certo modo, estabelecer uma cultura da pesquisa. A questão dos grupos de pesquisa já foi abordada nesta análise Ghedin, Oliveira e Almeida (2015). Outro tema abordado diz respeito à superação do modo como os discentes são introduzidos nas pesquisas, que, muitas vezes, podem ser mero instrumento de coleta de dados. Tal aspecto é levantado pelo colaborador para lembrar que o docente tem um papel fundamental no processo formativo e bom desenvolvimento dos trabalhos. De outro lado, lembra o respondente que os discentes precisam assumir uma postura que vai além da produção de relatórios e currículo acadêmico. O conjunto das colocações direciona para a importância das práticas investigativas.

Para Severino (2008, p. 33), por mais precárias que sejam as condições para desenvolver pesquisa nas universidades, a condição de professor doutor implica o

trabalho rigoroso com a prática da pesquisa, mas, lembra o autor: “não estou me referindo ao mero trefismo acadêmico [...], mas de um compromisso intrínseco à natureza do trabalho de construção do saber, nos diversos campos epistemológicos, típico de quem optou pela tarefa de ser funcionário do conhecimento”. Isso envolve assumir o compromisso com aspectos que perpassam a produção da pesquisa, como os aspectos técnicos e o potencial na construção de processos educativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações serão apresentadas depois dessa longa caminhada em busca de conhecer as perspectivas de formadores acerca da prática da pesquisa desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Os estudos que abordamos por meio dos diversos autores apontaram a complexidade que envolve a pesquisa e o professor da escola de educação básica. Essa relação foi se constituindo ao longo do tempo e incorporada nos projetos dos cursos de formação docente, tendo em vista a procura por profissionais com maior autonomia e capaz de construir coletivamente os percursos para desenvolver o processo educativo. A intenção deste estudo foi, então, investigar essa manifestação no interior dessa instituição por meio da visão dos responsáveis diretos pelo ensino.

O quadro de professores do curso de Pedagogia que colaboraram com esta investigação foi composto por acadêmicos de elevado nível acadêmico, o que qualifica ainda mais nossos interlocutores para expor seus pontos de vista acerca da temática, uma vez que possuem a experiência investigativa que esse tipo de formação acadêmica atesta. Entendemos que isso possibilitou que reuníssemos um conjunto importante de relatos, permitindo traçar nossa análise, de modo a perpassar as atividades de pesquisa e os significados atribuídos pelos sujeitos. Isso permite que destaquemos algumas das principais características ressaltadas, que apareceram no estudo ligado a aspectos de domínio das práticas e das concepções.

O viés da prática da pesquisa na instituição mostrou que há uma pluralidade de maneiras de desenvolver a investigação. As falas dos formadores permitiram a identificação de ações ligadas aos domínios mais estabelecidos pela tradição acadêmica, como é o caso da iniciação científica, que em nosso estudo foi materializada pelo PIBIC. Isso esteve presente em muitos dos relatos e aponta para uma relação mais próxima dos discentes com uma cultura da investigação, que consideramos ser um ponto importante para a formação. Demonstramos, com o auxílio de estudos pregressos, que essa relação pode ser muito benéfica para o exercício desses profissionais da educação básica, que acabam incorporando características investigativas que são positivas para desenvolver o processo educativo, assim como tem sido um grande motivador para a formação continuada.

As experiências didático-pedagógicas com pesquisa perfizeram uma parte muito significativa entre os professores formadores, pois envolveram tanto aqueles

que estenderam as atividades de iniciação científica como outros que demonstraram utilizar exclusivamente desses procedimentos investigativos no cotidiano. Os relatos apontaram para um conjunto bem diversificado de práticas, que envolvem: estudos sobre a temática da área e uso de mapas conceituais; utilização de ferramentas tecnológicas; vivências de estágio com pesquisa; relatos presentes em estudos; trabalho de conclusão de curso; levantamentos bibliográficos diversos. As abordagens, como podem ser observadas, cobrem uma quantidade considerável de modos de desenvolver a pesquisa dentro da própria disciplina com os discentes.

Isso mostra que há possibilidade de um ambiente de pesquisa na instituição, mas destacamos que essas elaborações advêm muito mais dos esforços individuais do que da própria proposta curricular presente no projeto pedagógico. Os componentes curriculares que já carregam alguma tradição em pesquisa, tal como é o caso do Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que aparecem nas falas dos formadores, mas não se observa a organicidade do que o referido projeto propõe realizar. Isso passaria pela presença da pesquisa do início até o final, por meio da proposta dos Projetos Integradores (PI's), que neste estudo aparecem na fala de apenas um dos docentes, o que reforça a ideia de uma fragmentação do processo no quesito analisado, mas mostra também um esforço dos participantes para desenvolver uma proposta educativa pautada na pesquisa.

As indicações das atividades desenvolvidas pelos professores formadores revelam também uma pluralidade de concepções sobre a prática da pesquisa. Alguns estão ancorados no esquema acadêmico tradicional, mas muitos demonstraram seguir modelos mais flexíveis de investigação, o que entendemos ser necessário para conseguir desenvolver as atividades propostas aos discentes de uma licenciatura. Essa é uma questão importante para este estudo, pois aponta a necessidade da utilização de um conceito de pesquisa que procure dar conta da complexidade dos processos educativos no interior das instituições de ensino. O próprio desenvolvimento dos estudos neste campo tem apontado pra isso, como já tivemos a oportunidade de observar, ao longo da discussão teórica deste trabalho.

Em uma perspectiva mais apurada das falas, observamos colocações sobre a pesquisa que remetem a noções do conhecer que a ciência pode proporcionar, e isso é um avanço para a formação de professores, uma vez que contribui para a construção da imagem desses profissionais atrelada à produção do conhecimento. Os que buscaram explicar a pesquisa do ponto de vista dos métodos científicos

trazem um conceito muito próximo dos modelos presentes em manuais de pesquisa das ciências hegemônicas, o que é comum devido à forte presença dessa perspectiva nessas instituições. Entre outros professores formadores, por sua vez, observamos considerações acerca da pesquisa que foge das mais convencionais, com explicações pouco comuns acerca desse elemento na formação do professor, embora essa última perspectiva tenha sido encontrada em um número menor.

O quadro amplo de formadores da instituição pode convergir naturalmente para abordagens muito distintas de pesquisa, mas ressaltamos também que isso não pode representar o abandono de uma visão conjunta e coletiva de pesquisa, um norte investigativo que acompanhe o discente em todo percurso formativo. Isso remete às fragilidades que o curso de Pedagogia enfrenta para se estabelecer enquanto campo do saber. Essa parece ser uma questão de superar a noção da pesquisa, não apenas como uma nova proposta de ensino do formador, mas como um instrumento de desenvolver noções que acompanhem o professor nas escolas, de modo que este possa também se reconhecer como produtor de conhecimentos.

As perspectivas dos professores formadores apontam algumas direções para superar tais problemáticas. Essas indicações são fundamentais, pois partem da própria realidade onde a instituição está inserida e da visão dos seus sujeitos, que estão no cotidiano buscando caminhos para implementar ensino e pesquisa. Nesse quesito, não por acaso, é onde surge o maior número de colocações dos docentes, que perpassam problemas que estão no cerne das universidades públicas, tais como: o problema da infraestrutura para o desenvolvimento da proposta pedagógica e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que precisam de maiores incentivos para aproximar ainda mais esses elementos da formação dos discentes. A popularização do conhecimento educacional pode contribuir para desenvolver o campo e trazer os cursos de licenciatura para mais próximo da investigação.

Estão presentes também questões que se referem a pontos mais específicos da instituição, no que diz respeito à estrutura do projeto pedagógico, que precisa estar em constante acompanhamento pelo conjunto dos responsáveis. Isso aponta para a importância de estratégias que reforcem o trabalho coletivo dos formadores, principalmente, quando se trata de uma proposta de curso que procura articular o elemento pesquisa de forma mais estruturada na formação do professor. O acúmulo das experiências desses formadores com a investigação permite pensarmos nessa perspectiva de modo a viabilizar a execução de um projeto curricular. Assim, esses

elementos interligados com a sólida qualificação dos docentes do curso criam as condições para se buscar atenuar as problemáticas da prática da pesquisa.

Apenas os próprios responsáveis saberão como envolver mais os discentes nas novas propostas da instituição, pois conhecem a rotina e a organização e podem trazer as condições para desenvolver práticas pedagógicas investigativas. Talvez a organicidade das ações seja uma perspectiva a se considerar, de modo a trazer todos os sujeitos para um ambiente de constante reflexão sobre a realidade das instituições, tal qual foi aventada pelos próprios formadores. Estes têm um desafio que não é simples, como mostram as falas desses docentes, mas também abrem para a procura por novos horizontes. Os estudos apresentados têm apontado para a importância da pesquisa na formação do professor, mas também não deixam de ressaltar as dificuldades que essa tarefa exige para a sua realização nos cursos.

Estas considerações ao término de nossa investigação indicam que a prática da pesquisa nos cursos de formação de professores ainda se constitui um desafio. O diálogo que procuramos estabelecer entre formadores permitiu apontar caminhos e perspectivas para ampliar as abordagens centradas na investigação. Entendemos que não há respostas fáceis quando se trata da prática educativa, mas o conjunto de relatos e experiências concretas apresentadas traz possibilidades para se pensar a questão. Sentimos falta de mais estudos que envolvam a pesquisa e o professor formador do curso de Pedagogia de outras instituições, o que enriqueceria ainda mais as análises. Esperamos que este estudo contribua para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL. PDE: o plano de desestruturação da educação superior. Brasília: ANDES-SN, 2007. Disponível em: <https://adufri.org.br/wp-content/uploads/2017/03/cartilhaPDE.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.sjb.rj.gov.br/downloads/plano_municipal_de_educacao_documento_base.pdf. Acesso em: 2 Abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1 de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 21 de fevereiro de 2006. Brasília: **Ministério da Educação/CNE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 4 Abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: **Ministério da Educação /CNE**, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece Diretrizes Para o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, Para Fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. **Ministério da Educação** Disponível em: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10 Abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: **Ministério da Educação**, ago. 2007. Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Ministério da Educação** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 15 de maio de 2006. **Ministério da**

Educação. Brasília, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **SESU/MEC**. A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, n. 10, p. 120-132, 2011. Disponível em: https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Ideário (anti)pedagógico da Educação Para Todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82397/85375>. Acesso em: 5 mar. 2019.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 16, n. 3, 494-512. 2014. Disponível em:
https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/pdf_120. Acesso em: 5 mar. 2019.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais! p. 5 - 3,. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DINIZ, Diana Costa. **A pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Maranhão, MA, 2009. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/168>. Acesso em: 10 out. 2019.

DOURADO, Luís Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, v. 21 n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>. Acesso em: 4 abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 36 n. 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Quem financia a pesquisa brasileira? Um estudo InCites sobre o Brasil e a USP. São Paulo: **SIBiUSP**, 2018. Disponível em: <https://www.sibi.usp.br/noticias/quem-financia-a-pesquisa-brasileira-um-estudo-incites-sobre-o-brasil-e-a-usp/>. Acesso em: 17 ago. 2019.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: Concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. v. 3, n. 2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/0>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. 6. ed. Madrid: Morata, 2010.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**. v. 12, n. 2. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 7 mar. 2019.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.17-43, 1999. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729> Acesso em 5 de mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo. n.100, p.33-46, dez./fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOVINAZZO-JÚNIOR, Carlos Antônio. A Formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educação em Revista**, Curitiba, n. spe.1, p. 51-68, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00051.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em: 4 de abr. 2019.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 5 mar. 2019.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-892, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300011>. Acesso em: 28 fev. 2019.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Epu, 2017.

MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho. **A formação docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús**: reflexões sobre a pesquisa

monográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Ceará, CE, 2012. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7350>. Acesso em: 10 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o Público e o Privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As Diretrizes da Política e Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Editora UFC, 2015. . Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em 28 jan. 2019.

ROSA, Jacira Pinto da. **A prática da pesquisa no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Rio Grande do Sul, RS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17718>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papius, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em 28 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera. Lúcia. 2016. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**. v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. Comunicações: **Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2016/02/Texto-4-Severino.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência e pesquisa: o PIBIC e o PIBID como estratégias pedagógicas. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 236-246, 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1010>. Acesso em 25 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009. Disponível em: http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/13-Rev_v2n1_Antonio.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Suzana Maria da. **Discurso sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Pernambuco, PE, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11296>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUSA, Ana Paula. Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. As Licenciaturas Interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 15, n. 65, 2015, p. 141-159. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642702/10181> . Acesso em: 28 fev. 2019.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid. 5. ed. Morata, 2003.

UFAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2006. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**. Apresentação. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>. Acesso em: 18 jun. 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia**: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe - UFS, Sergipe, SE, 2011. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4710>. Acesso em: 10 out. 2019.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Org.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras: ABL, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 abr. 2018.

APÊNDICE – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TÍTULO DO PROJETO: A PRÁTICA DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA:
perspectivas de professores formadores

Mestrando: Danilo Cardoso da Silva
Orientador: Dr. Walter Matias Lima

QUESTIONÁRIO

Prezados(as) professores(as)

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado intitulada "A PRÁTICA DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas de professores formadores", vinculado à linha de pesquisa Educação, Culturas e Currículos, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Lembremos de que a sua participação é voluntária. Antes de decidir participar, informo que é necessário ser docente do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e desenvolver ou ter desenvolvido nesta instituição alguma experiência relacionada à pesquisa no curso de licenciatura em Pedagogia.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1 Dados Sociodemográficos e Profissionais

1.1 Sexo:

() Masculino

() Feminino

1.2 Gênero: _____

1.3 Formação em nível de graduação: _____ Bacharelado () Licenciatura ()

1.4 Maior titulação:

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

1.5 Tempo de magistério no Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL:

- () 1 ano ou menos
- () De 1 até 3 anos
- () De 3 até 5 anos
- () De 5 até 10 anos
- () De 10 até 15 anos
- () De 15 até 20 anos
- () Mais de 20 anos

1.6 Disciplina(s) que leciona no Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL: _____

2 Informações Quanto a Prática da Pesquisa no CEDU/UFAL

2.1 Como você caracteriza uma prática de pesquisa?

2.2 Quais práticas de pesquisa você desenvolve com os seus alunos do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL? (explique como realiza estas práticas)

2.3 Como as práticas de pesquisa contribuem para a formação dos seus alunos?

2.4 Quais as dificuldades para implementar tais práticas de pesquisa?

2.5 Como você observa o espaço dado à pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL?

2.6 Na sua avaliação, o que poderia melhorar para o incentivo à pesquisa no Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL?
