

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

RAISSA MEDEIROS FRAZÃO DE AZEVEDO

**A formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Alagoas**

MACEIÓ
2019

RAISSA MEDEIROS FRAZÃO DE AZEVEDO

A formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas

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: Prof. Dr. Walter Matias Lima

MACEIÓ

2019

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

A994f Azevedo, Raissa Medeiros Frazão de.

A formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas / Raissa Medeiros Frazão de Azevedo. – 2019.

134 f. : il.

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. 113-118.

Apêndices: f. 119-123.

Anexos: f. 124-134.

1. Ensino superior – Pesquisa. 2. Formação pedagógica. 3. Professor pesquisador.
4. Professores de Pedagogia – Formação. I. Título.

CDU: 378:37.011.32

Folha de aprovação



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

Professor pesquisador: A formação para pesquisa no curso de
Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas

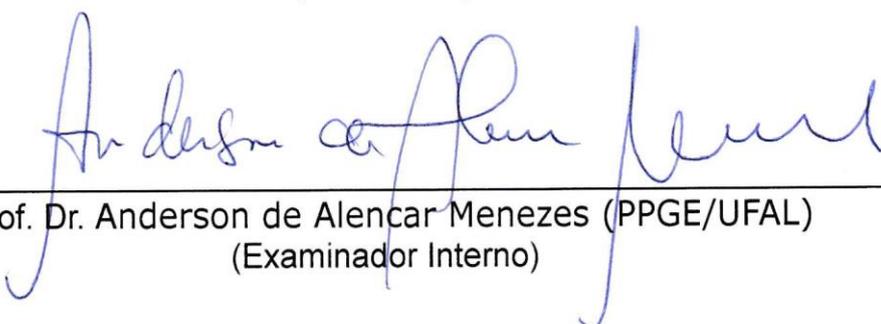
Raissa Medeiros Frazão de Azevedo

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de maio de 2019.

Banca Examinadora:



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



Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Carolina Nozella Gama (PPGE/UFAL)
(Examinadora Externa)

A Deus, minha mãe e amigos incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela grande oportunidade de cursar este mestrado e pelas tantas coisas boas que me concedeu. Deus faz parte da minha história, das minhas forças, da minha saúde, da minha inteligência, da minha vida... A Ele sou grata por todo o meu ser e por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao meu orientador Prof. Dr. Walter Matias, pessoa de grande conhecimento e caráter inigualável: uma rara união de competência profissional, humildade e um coração de ouro, tudo numa única pessoa. Muito obrigada de coração por toda orientação e toda ajuda que só um verdadeiro mestre poderia me fornecer! Pelo olhar acadêmico, paciência, ética e responsabilidade de conduzir essa pesquisa tão importante para meu desenvolvimento profissional.

Aos professores que compõem a banca examinadora, Prof. Dr. Anderson Alencar e Profa. Dra. Carolina Gama, minha gratidão pela disponibilidade e dedicação em analisar criticamente e contribuir significativamente para adequação e aprimoramento da minha pesquisa desde a qualificação.

Agradeço aos professores que fazem parte do PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL por tornarem esse espaço importante na formação de pesquisadores em linhas de pesquisas tão necessárias para o contexto educacional e político brasileiro.

Agradeço também aos discentes do curso de Pedagogia da UFAL que colaboraram para que esta pesquisa se concretizasse e ao gestor do PPGE da UFAL, Prof. Dr. Fernando Pimentel pelo discernimento e empatia, espero que esta escritura contribua para a instituição.

Ao meu irmão e pai pela torcida, mas, principalmente a minha mãe Ruth, pois muitas vezes foi a razão da minha motivação.

As minhas mestras Mayara Teles, Mayara Cordeiro e Rebecca Missena pelos exemplos, incentivos e ouvidos desde a graduação, processo seletivo até a conclusão dessa escrita.

Aos meus amigos e amigas pelo afeto e carinho a mim dispensados.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(FREIRE, 1996, p. 85).

RESUMO

A formação inicial docente tem sido apontada como o locus para o futuro professor desenvolver a prática da pesquisa, por isso esse estudo foi dedicado a investigar como a pesquisa se constitui na dimensão formativa do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Como perspectiva teórica foram abordadas reflexões acerca da formação docente baseada nos estudos de Dewey (2010), Imbernón (2001), Tardif (2000), Gauthier (1998), Maldaner (2006); O conceito de professor pesquisador que teve como precursor estudos de Stenhouse (1991), e Antonio Nóvoa (1992); A pesquisa do professor X a pesquisa acadêmica direcionada nos estudos de Zeichner (2008) , Lüdke (2001) e Garcia (2009); A relação entre professor pesquisador e professor reflexivo presente nos estudos de Schon (1998) e Perrenoud (1993) e a análise dos documentos norteadores do curso (DCNS e PPC). A metodologia utilizada refere-se a pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizado o estudo de caso como abordagem metodológica. Os dados foram obtidos por meio de questionários semiabertos aplicados aos estudantes do 4º ao 9º período do curso de Pedagogia da UFAL. A análise dos dados revelou que existem convergências e divergências entre os documentos norteadores e a formação para pesquisa no curso de Pedagogia. Deste modo verificou-se a necessidade de atualização do Projeto Pedagógico e a efetivação/integração da pesquisa nas disciplinas e demais ações do curso. Essa pesquisa também possibilitou a reflexão acerca da valorização da postura pesquisadora como crucial para a produção e socialização de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento do patrimônio cultural dos agentes envolvidos na pesquisa durante a formação.

Palavras-chave: Professor pesquisador; Formação de professores; Formação Inicial; Pesquisa na docência.

ABSTRACT

Initial teacher training has been identified as the locus for the future teacher to develop the practice of research, so this study was dedicated to investigate how the research is constituted in the formative dimension of the Pedagogy course of the Federal University of Alagoas. As a theoretical perspective, reflections on teacher education based on the studies of Dewey (2010), Imbernón (2001), Tardif (2000), Gauthier (1998) and Maldaner (2006) were discussed; The concept of research professor that had as precursor studies by Stenhouse (1991), and Antonio Nóvoa (1992); The research of Professor X the academic research directed in the studies of Zeichner (2008), Lüdke (2001) and Garcia (2009); The relationship between teacher researcher and reflective teacher present in the studies of Schon (1998) and Perrenoud (1993) and the analysis of the guiding documents of the course (DCNS and PPC). The methodology used refers to qualitative research, and the case study is used as a methodological approach. Data were obtained through semi-open questionnaires applied to students from the 4th to 9th period of the UFAL Pedagogy course. The analysis of the data revealed that there are convergences and divergences between the guiding documents and the training for research in the Pedagogy course. Thus, it was verified the need to update the Pedagogical Project and the completion / integration of the research in the disciplines and other actions of the course. This research also made possible the reflection about the valorization of the research posture as crucial for the production and socialization of knowledge, as well as for the development of the cultural patrimony of the agents involved in the research during the formation.

Keywords: Researcher professor; Teacher training; Initial formation. Research in teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Carga horária por eixo formativo do curso de Pedagogia da UFAL	63
Gráfico 2 – Carga horária teórica x prática por período	66
Gráfico 3 – Faixa etária dos estudantes	80
Gráfico 4 – Origem da escola dos estudantes pesquisados	81
Gráfico 5 – Período matriculado	81
Gráfico 6 – Turno de estudo	82
Gráfico 7 – Alunos que possuem outra formação em nível superior	82
Gráfico 8 – Exercício de trabalho remunerado	83
Gráfico 9 – Contato com a pesquisa antes da Universidade	84
Gráfico 10 – Atividades que desenvolvem formação para pesquisa no curso de Pedagogia da UFAL	86
Gráfico 11 – Atividades que os alunos participaram durante a formação	89
Gráfico 12 – Disciplinas que promovem a vivência com pesquisa	91
Gráfico 13 – Estudantes que participaram ou já realizaram pesquisa	93
Gráfico 14 – Características das aulas de Projetos Integradores sob a ótica discente	95
Gráfico 15 - Características das aulas de Estágio Supervisionado sob a ótica discente	98
Gráfico 16 – Definição de professor pesquisador pelos discentes investigados	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pretensão para pesquisa/carreira acadêmica dos discentes	101
Quadro 2 - Concepções de Pesquisa para os alunos do Curso de Pedagogia	103
Quadro 3 - Opinião discente acerca da formação para pesquisa no curso	104
Quadro 4 - Concepções/Justificativas discentes sobre se a pesquisa é dimensão formativa no curso de Pedagogia da UFAL	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavras nucleares dos perfis do licenciado em Pedagogia da UFAL	61
Figura 2 - Print da tela do site da UFAL com descrição do quantitativo de estudantes participantes de atividades extracurriculares	73
Figura 3 - Print da tela do site da UFAL com informações da Pesquisa na IES	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação

CEDU- Centro de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPPG - Projeto Político-Pedagógico Global

SESU – Secretaria de Ensino Superior

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UA – Unidade Acadêmica

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM NÍVEL SUPERIOR.....	18
2.1	Reflexões acerca da formação inicial docente.....	18
2.2	Concepções de professor pesquisador.....	26
2.3	A natureza reflexiva da pesquisa no exercício da docência.....	33
2.4	A prática reflexiva orientada pela pesquisa.....	42
3.	OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL	46
3.1	As Resoluções Nacionais e a formação de professores no Brasil.....	46
3.2	O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL.....	56
4.	A FORMAÇÃO PARA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL.....	72
4.1	O Campo de Pesquisa.....	72
4.2	Percurso Metodológico.....	76
4.3	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	78
4.4	A pesquisa como elemento formador sob a ótica discente.....	84
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES	
	Apêndice A – Questionário aplicado aos alunos	
	Apêndice B - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
	ANEXOS.....	
	Anexo A - Descrição dos eixos dos núcleos de estudos básicos e módulos formativos	
	Anexo B - Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL	
	Anexo C – Autorização do responsável institucional do CEDU	

INTRODUÇÃO

A evolução do sistema educativo e da sociedade em geral coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências e sensibilidades mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores não pode ser alheia, entre os quais, a de ser um professor pesquisador.

Se a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores determinantes dos resultados dos alunos, implica reconhecer a necessidade de refletir sobre a concepção e organização da formação inicial dos professores. Por sua vez, as instituições de ensino superior, que têm assegurado a formação inicial dos docentes têm responsabilidades acrescidas na adequação de uma oferta de qualidade às necessidades do sistema educativo e ao nível de exigência científica e pedagógica de professores.

A proposta da formação do professor pesquisador e/ou reflexivo tem sido defendida por inúmeros pesquisadores como Dewey (2010), Imbernón (2001), Tardif (2000), Gauthier (1998), Maldaner (2006); Stenhouse (1991), Antonio Nóvoa (1999); Zeichner (2008) , Lüdke (2001), Garcia (2009); Schon (1998) e Perrenoud (2002), como uma forma de promover o desenvolvimento profissional, pois, o envolvimento com a pesquisa poderá ajudar ao docente a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao seu fazer e às condições para o exercício da profissão.

Os questionamentos e as observações que suscitaram o interesse por essa pesquisa e a produção de conhecimento nessa área surgiram da minha inquietação sobre a formação de professores pesquisadores e tornaram-se manifestas durante a minha formação inicial em Pedagogia.

Recordo-me que em minha sala de aula era notório presenciar alunos desinteressados por pesquisa, que inclusive desistiram do curso devido o modelo de ensino “teórico” e “filosófico”, que naquele momento da formação não faziam sentido aos estudantes que desejam se “profissionalizar” e exercer o ofício escolhido. Naquela época conseguia dividir a turma em dois grupos: os que ansiavam pelo exercício da profissão, que tiravam notas medianas e criticavam o modelo de ensino teórico pelo desejo de aprender o “como fazer” docência e um outro grupo, que já ingressou na Universidade sabendo o que era pesquisa e a importância da teoria para prática, em

sua maioria, desejavam seguir carreira acadêmica. Eu fazia parte do primeiro grupo, que escolheu cursar a Licenciatura em Pedagogia para o exercício do trabalho, e durante os dois primeiros anos de curso, já exercendo a profissão, criticava veementemente o modelo de aulas da Universidade.

Passada metade do curso, em um período de dedicação maior aos estudos, pude experimentar a valiosa contribuição da teoria para prática (já que todos os atores, docentes ou discentes, insistiam em dicotomizar), o encantamento na realização da pesquisa e o quanto ela possibilitou sentido e fundamentou minhas vivências de maneira significativa e consciente, ora como estudante ora como docente. Durante esse período tive a oportunidade de realizar a leitura do PPP do curso e me chamou a atenção em seus objetivos a premissa de uma formação para a pesquisa em seu escopo.

Com as percepções iniciais já superadas acerca da dicotomia teoria x prática de graduanda que tinha, esse trabalho defende aqui o termo práxis considerando a práxis como ação transformadora do homem sobre o mundo, o que significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão, na teoria.

A partir de estudos a respeito do trabalho docente, as discussões contemporâneas em educação trazem novas possibilidades de pesquisa e formação, dentre elas a epistemologia da prática, que vem ao encontro da indissociabilidade entre teoria e prática. O termo epistemologia da prática profissional, ao ser empregado por (TARDIF, 2002) é entendido como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática docente envolve a compreensão de que o professor ao atuar em sala de aula não só utiliza saberes, mas também os forma.

“É uma ciência *da e para* ação educativa, e como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos (GAMBOA, 2007)”. É na sua especificidade, que a Pedagogia como teoria da educação, pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento.

Este trabalho também converge com o conceito de reflexividade de Dewey que defende um conceito de pensamento reflexivo ativo, consciente, voluntário e

intencional. Defende a pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico na área de educação e a criação de redes investigativas como possibilidade de consolidação de processos partilhados de produção de conhecimento. Portanto, a natureza reflexiva da pesquisa na prática docente identifica no professor pesquisador, um profissional reflexivo e intelectual crítico.

A questão da formação de professores tem, frequentemente, sido percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais. Nesse sentido, qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua do professor, ou seja, se for possível apreender o contexto da práxis dessa formação bem como o modo como se gerou.

O objetivo desse estudo foi problematizar como a pesquisa se constitui na dimensão formativa do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, além de investigar nos documentos legais e norteadores do curso como se dá a presença da pesquisa na formação de futuros docentes, analisar a percepção dos entrevistados acerca da pesquisa como prática formativa e verificar a incidência de alunos participantes de práticas acadêmicas extracurriculares que incitam a pesquisa.

O percurso metodológico da pesquisa foi um estudo de caso, de abordagem qualitativa exploratória e teve como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado. Para responder à questão levantada, foi realizado levantamento bibliográfico e serviram como fontes de investigação as Legislações que norteiam o curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico do curso e a realização de questionários semiestruturados com estudantes do 4º ao 9º período dos turnos diurno e noturno, visando um estudo comparativo e complementar do perfil discente.

Foram utilizadas como categorias de análise a compreensão do conceito do que é pesquisa e o que é professor pesquisador, se o curso de Pedagogia da UFAL forma para pesquisa e quais atividades durante a formação inicial promovem a vivência pesquisadora/reflexiva e se essas coincidem com a proposta descrita no projeto pedagógico do curso.

Para proceder com essa análise dos dados produzidos por meio dos questionários foram escolhidos como sujeitos duzentos e dez alunos matriculados nos turnos distintos do curso de Pedagogia, que corresponderam a 20% do total de alunos

matriculados no período letivo 2018.1. Os dados foram quantificados nas questões objetivas, categorizados nas questões subjetivas e organizados em banco de dados que possibilitaram a sistematização em gráficos e tabelas de acordo com incidência das respostas apresentadas pelos respondentes.

Essa pesquisa tem como estrutura no primeiro capítulo discussões acerca de um dos pilares fundamentais do sistema de ensino: o papel essencial da formação de professores pesquisadores.

No segundo capítulo foram problematizadas a definição das diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia e a proposta de formação de professores instaurada no país a partir da LDBEN e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2015 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, que trouxe ideias significativas acerca deste tema, visto que propuseram reflexões mais amplas do que as reformas anteriores promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam.

Já no terceiro capítulo foram apresentados os elementos fundantes dessa pesquisa ao especificar o percurso vivenciado pela autora, a análise dos dados e resultados da pesquisa.

Portanto, verificar como ocorre a formação do pesquisador exigida nas bases legais da educação favorece a pesquisa, aqui considerada como parte fundamental dos saberes profissionais e que precisa ser apropriado pelo professor principalmente na graduação de Pedagogia. Adotar essa postura pesquisadora é crucial para a produção e socialização de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento do patrimônio cultural dos agentes envolvidos na pesquisa. Além de ser um ato que requer a sensibilização dos sentidos, exige do pesquisador a problematização do objeto de estudo, com vista ao desenvolvimento de uma prática que tenha um retorno para a sociedade.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM NÍVEL SUPERIOR

Este capítulo é dedicado a discutir sobre o papel essencial da formação de professores pesquisadores na educação superior, preconizando o espaço de aprendizado como um meio para a construção da consciência crítica, na interligação entre o aprendizado a partir da realidade vivenciada e a interpretação da sua condição por meio da pesquisa. Refletiremos sobre a formação do profissional crítico, reflexivo, e do professor-pesquisador destacando a relação estabelecida entre um conjunto de saberes importantes para a docência em seu exercício profissional considerados hoje como indispensáveis em sua atuação.

2.1 Reflexões acerca da formação inicial docente

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento das sociedades exigiu-se que o paradigma da formação do professor fosse sustentado por pressupostos teórico-práticos mais complexos, de forma a dar uma resposta com qualidade às crescentes demandas de educação. Precisamos compreender como é ser um professor diante do contexto do desafio da educação contemporânea, entendendo como se dá o seu dia a dia em sala de aula, percebendo os papéis, o que ultrapassa o lado da profissão, como também compreender o lado humano do professor; as suas necessidades e as suas fragilidades em um contexto de exigências, responsabilidades, profissionalização, a fim de atender as requisições da sociedade do conhecimento (LIBÂNEO, 2010).

Decorrente de todo este contexto, hoje fala-se do professor pesquisador, reflexivo, do crítico, do criativo, do intelectual, do inovador. Imbernón (2001) defende, que muitos dos discursos sobre estes tipos de professor, carecem de uma essência ideológica que o sustentem, isto deve-se ao fato de se atribuir à função que o professor desempenha, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo.

A formação inicial de professores é um dos aspectos cruciais na área da educação, particularmente num contexto em que se pretende redirecionar o papel da

escola na sociedade e o seu funcionamento condicionado pela resposta aos desafios educativos e formativos.

A formação inicial docente, promovida pelos cursos universitários de licenciatura no Brasil, requer o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes (ALMEIDA, 2007). Esse reconhecimento pode permear tanto sua atuação na Educação Básica quanto o processo de formação desses profissionais, pois os futuros professores serão mediadores do conhecimento, dos saberes em transformação, das culturas e dos valores da sociedade. Perrenoud (2002) considera que os professores devem se reconhecer como depositários da tradição e como precursores do futuro e, por isso, compreender a necessidade de uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa.

São exigidos nesse contexto dos docentes e da escola uma maior responsabilidade aos desafios requeridos pelas novas características da sociedade, pois é sabendo que a sociedade contemporânea quer cidadãos com características multidimensionais, capacitados para lidar com as diferentes mídias além de um ser com valores de solidariedade e ético. Certo disso, pode-se afirmar que o professor nesse cenário de globalização e do mundo informatizado precisaria de novas atitudes como afirma Libâneo (2010), atitudes essas que requerem uma excelente formação, algumas atitudes se referem a: ter o ensino como mediação, realizar uma prática interdisciplinar, utilizar as novas tecnologias da comunicação e informação, atender a diversidade cultural presente na escola, entre outras atitudes indispensáveis a prática docente vigente.

Segundo Garcia (2009 p.11), “a formação aparece de novo como o instrumento mais eficaz para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”, evidenciando que o professor deve possuir junto aos conhecimentos técnicos e científicos, habilidades inovadoras como o domínio de tecnologias, sem as quais não pode competir no mundo atual.

A problemática da formação do professor exige a reflexão sobre o conhecimento das competências profissionais que lhe são exigidas e que são necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, e por outro lado, requer o conhecimento profissional necessário para desempenhar com qualidade a atividade docente. Assim sendo, a formação inicial não pressupõe apenas uma formação de

carácter acadêmico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de atuação do professor como um dos agentes sociais mais ativos das mudanças. Um dos enfrentamentos que ocorre diz respeito à perspectiva de estabelecer quais saberes, dentro de um universo expressivo de conhecimentos, habilidades e competências, necessitam ser abordados nos diferentes contextos de formação dos professores.

Quando marcamos essa discussão no âmbito da formação inicial de professores, indicamos que os docentes que se encontram nesse momento de sua trajetória profissional necessitariam apreender um conjunto de saberes a fim de conseguir minimamente se colocar em interação diante de todo o sistema educativo. A manipulação desse rol de conhecimentos, habilidades e competências podem até mesmo ir se materializando ao longo da vida acadêmica e profissional desses docentes.

Para Tardif (2000), os conhecimentos profissionais devem ser modelados e voltados à solução de situações problemáticas concretas, sendo a graduação o momento em que os discentes têm a oportunidade de se aproximar da área de atuação pretendida. Assim, os estudantes desenvolvem atividades que promovam a interação entre os saberes próprios de sua futura profissão para poderem enfrentar possíveis problemas que venham a ocorrer nas ações cotidianas do trabalho, também buscando se capacitar para conhecer o campo profissional escolhido

No caso das licenciaturas, os discentes já entram na universidade com algumas concepções a respeito de seu futuro campo de trabalho. Queirós (2014, p.234) afirma que “a docência é a única profissão na qual o contexto profissional do formando lhe é totalmente familiar, uma vez que dele nunca saiu, ao existir uma mudança de papéis, há necessariamente uma mudança de perspectivas e de olhares sobre a profissão”.

O que evidencia a necessidade desses formandos intensificarem seus estudos filosóficos e científicos da educação e se munirem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciadas por longos anos no interior da instituição escolar (SAVIANI, 2008). A partir daí eles poderão voltar-se para a escola observando-a, porém, com outros olhos, analisar a prática educativa guiados pela

teoria pedagógica ultrapassando o saber opinativo e atingindo o nível de saber organizado e teoricamente fundamentado.

Entendemos que a universidade se constitui como o espaço em que os discentes adquirem saberes capazes de transformar determinadas práticas e saberes. Mais que isso, Almeida e Pimenta (2014, p.8) assinalam que:

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. Esses desafios são produzidos e identificados.

Nas análises que se realizam no processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento podemos pensar a (re) ligação dos olhares e vivências das práticas e saberes docentes pode ser uma alternativa para uma formação que vai ao encontro do que se exige de um futuro.

Segundo Tardif (2000, p. 12), o dia a dia, os conhecimentos abordados nas universidades “estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho”, revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e os problemas enfrentados nas escolas. Por sua vez, ao começar a lecionar, os docentes se deparam com um ambiente complexo para o qual sentem-se despreparados e neste processo que produzem, mobilizam e ressignificam seus saberes, embora nem sempre tenham consciência disso.

Imbernóm (2001) diz-nos que, o processo de formação de professores tem sofrido várias transformações nos últimos anos, e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Para o referido autor, a universalização dos significados dados ao papel do professor e à sua formação, devem passar por transformações qualitativas, sobretudo nas últimas décadas. O referido autor defende ainda que, para além da grande preocupação sobre, qual o papel do professor numa sociedade em permanente mutação, deve existir igualmente, um novo interesse para a formação do/a professor/a.

No que se refere a dicotomização entre teoria e prática na formação docente, em seu livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, Saviani (2008) discute o dilema da pedagogia e seu impacto nas escolas, analisando as duas grandes vertentes:

tradicional e renovadora percebe-se que a primeira centraliza seu método de aprendizagem com ênfase da teoria e reforça o papel do professor, e a outra, evidencia a prática e reforça o papel do aluno. Assim se fundamenta o dilema entre teoria e prática, no qual se “um curso é teórico, não é prático, e, se é prático, não é teórico” (SAVIANI, 2008, p.123) desta forma o professor defendendo a teoria e o aluno a prática, contudo separar teoria- prática e professor-aluno não é possível, todavia estas duas tendências não puderam apresentar uma solução para este dilema

Para superar esse “dilema” o autor discute o confronto entre teoria e prática, que mesmo distintas tem aspectos inseparáveis, afinal a prática é a razão de ser da teoria, e a teoria se constitui a se desenvolver em função da prática que opera. Sendo assim a prática humana é determinada pela teoria, pois quanto mais sólida for a base teórica do aluno, mais consistente e eficaz será sua prática. Partindo deste pressuposto, Saviani apresenta dois conceitos ligados a teoria e prática, o ativismo e verbalismo. O ativismo é a prática sem a teoria e o verbalismo trata-se do inverso.

Para Saviani, o que a pedagogia histórico-crítica propõe é a melhor solução para este dilema é a articulação entre teoria e prática, pois cientificamente, a teoria é resultado de uma prática, e mesmo que o educador afirme que a teoria na prática é outra, a teoria foi escrita a partir de estudos da prática. É interessante Saviani (2008), quando afirma que,

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se põe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a "prática" sem teoria e o verbalismo é "teoria" sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática.

Nisso, portanto, podemos afirmar que se a prática do professor não foi pensada, planejada e organizada, se tornará um mero ativismo, contribuindo, para as deficiências no processo de aprendizagem. Os dois extremos não podem existir, nem o ativismo, nem tampouco o verbalismo. O pensamento que se deve existir é a intersecção teoria e prática, em moldes, inclusive, de reformulações, inovações e pesquisa. No universo da escola, percebemos, no entanto, situações que nos levam a pensar se as teorias da educação são exequíveis.

Esses debates que se referem à formação inicial de professores, aqui entendida como práxis da ação transformadora do homem sobre o mundo, uma epistemologia da prática profissional, saberes utilizados e construídos no exercício da profissão, uma prática sustentada na reflexão, na teoria. Tais debates demonstram demasiada procura por novas orientações para o processo formativo dos estudantes de licenciatura, uma vez que ressaltam a urgência em repensar esse processo, que não tem sido suficiente para amparar os futuros professores com uma formação sólida e apropriada à realidade escolar.

Maldaner (2006) certifica-se da necessidade de alcançar uma proposta que alcance o objetivo de modificar a atual situação em que se encontra a formação inicial de professores, focalizando a desarticulação entre os professores de ciências básicas e os de disciplinas pedagógicas, pois, enquanto os primeiros defendem a ideia de que a formação científica básica é suficiente para a formação de professores, os últimos dão prioridade a discussões educacionais totalmente descontextualizadas dos conteúdos específicos.

Pesquisas realizadas por Guauche et al. (2008); Santos et al. (2006) e Maldaner (2006) apontam a necessidade de discussões a respeito da formação de professores, afirmando que a complexidade do processo formativo demanda que este seja constituído de ensino, pesquisa e extensão. Ao proporcionar aos futuros docentes, durante sua formação, espaços de discussão, em que seja possível abordar assuntos que estejam relacionados à pesquisa e à reflexão a respeito da prática do professor possibilitará que a constituição subjetiva do professor como pesquisador ocorra na relação dialógica, estabelecida com outros docentes formadores, os teóricos, os colegas e os profissionais e alunos do campo de estágio.

Assumir a postura de pesquisador compromete-se com a elaboração própria, com o questionamento, com a formação da cidadania, com a criatividade e com a descoberta. Nesse sentido, discutir sobre a formação inicial e continuada é também compreender os fatores que dificultam ou estimulam as mudanças nos modelos de ensino no corpo docente (MELLADO, 2003).

Tais inquietações mobilizam questões, pelo menos quanto a dois aspectos: de um lado, as críticas que os cursos de licenciatura têm recebido acerca das suas próprias limitações que geram comprometimentos na atuação dos novos docentes,

decorrentes, entre outros fatores, do desalinhamento entre os saberes constituídos/mobilizados pelos professores no exercício do seu trabalho e os estudos realizados no interior dos cursos de graduação. De outro, os estudos de Gatti (2009) e Tardif (2005) indicam que os docentes se defrontam com as demandas do ambiente escolar e acabam reproduzindo práticas vividas durante sua história de vida, em razão desse mesmo distanciamento.

Estudos relacionados a essa temática (GAUTHIER, 1998) são compatibilizados com essas informações e revelam que, na maior parte das vezes, os cursos de licenciatura são fortemente criticados por egressos e pesquisadores, em razão de motivos que se referem, principalmente, ao distanciamento entre a formação inicial e o exercício da profissão docente. Para o pesquisador, esse problema precisa ser enfrentado e superado,

[...] pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo, a formação inicial, recebida na Universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência (GAUTHIER et al., 1998, p. 35).

Nesse sentido, os autores explicam que apesar da forte contribuição científica que os pesquisadores ligados às faculdades de educação nos oferecem por meio da produção de conhecimentos que evidenciam a relevância dos saberes docentes, há um considerável distanciamento entre os resultados dessas pesquisas e o encaminhamento do trabalho, nas licenciaturas, que compromete a formação dos futuros professores.

Abarca (1999) acrescenta que a pouca atenção dedicada pelas instituições formadoras às demandas do ofício de professor, aliada ao pouco apoio e à precária situação que os docentes enfrentam no ambiente de trabalho interferem em sua atuação e comprometem a atividade docente, bem como afetam seu desenvolvimento profissional.

O conjunto das informações adquiridas nos leva a questionar: “[...] ‘O que [de fato], os professores [...] precisam saber’? Ou ‘Quanto um professor deve saber antes de ir para a sala de aula?’ [...]” (SHULMAN, 1989, p. 27).

A literatura indica que os cursos que formam professores para os anos iniciais, no geral, enfatizam conhecimentos pedagógicos e curriculares em detrimento dos

conhecimentos de conteúdo (CURI, 2004; SHULMAN, 1987), entre outros motivos, em razão da crença de que a aprendizagem de metodologias diversificadas sustentará o trabalho docente, nesse segmento escolar. O inverso ocorre quando se trata da formação dos professores que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e médio, por considerarem que ao dominar conteúdos terão condições de ensiná-los sem maiores dificuldades.

Na realidade, tanto uma como outra abordagem prejudicam a formação dos futuros profissionais, aumentando o número de problemas relacionados ao trabalho docente (FREITAS, 2012; GOMES, 2002). Seja em um caso ou outro, pesquisadores da área (CURI, 2004; NACARATO, 2000) indicam que, na maior parte das vezes, os estudos desenvolvidos nos cursos de formação têm ocorrido de forma descontextualizada, sem levar em conta as reais necessidades suscitadas pela docência.

É essencial que o processo de formação envolva todas as fases da atuação docente e do trabalho dos professores, de maneira que o professor aprendente consiga refletir sobre a prática de outros professores e, então, construir seu "eu" professor, sua identidade docente. Assim, é possível levar em conta as diversas relações que o professor aprendiz pode estabelecer ao longo de seu estágio, desde suas relações com os colegas, com os alunos, com o conteúdo, até a relação com os próprios professores, promovendo uma imersão no ambiente escolar, que promova a reflexão crítica.

Por isso, é interessante pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de acordo com as exigências de mercado, como querem continuar sua formação. Isso implica investir no pressuposto de que os professores precisam ter tido uma formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias; dispor de autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar e dispor de condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção, por isso é importante discutir formação e campo de atuação.

Fica evidenciado também a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, de forma a permitir que os futuros professores tenham a oportunidade de elaborar, ministrar e avaliar propostas didáticas, relacionando os aspectos teóricos e práticos vistos durante a sua graduação, refletindo sobre as situações reais de sala de aula e sobre suas ações.

Para responder às demandas sociais, o professor pode ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do professor que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o num orientador do aluno para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades. Qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua do professor, ou seja, se for possível apreender o contexto da práxis dessa formação bem como o modo como se gerou.

2.2 Concepções de professor pesquisador

Observa-se que ao longo do tempo a metodologia aplicada pelos professores de diversas áreas vem sofrendo transformações significativas, reduzindo aos poucos o método de ensino tradicional e tecnicista no desenvolvimento de suas aulas e incorporando novos métodos de ensino. Diante desses aspectos observamos que a partir da implementação de práticas inovadoras, o professor se capacita para dominar as novas tecnologias e busca diferentes formas de ensino e pesquisa a serem aplicadas tanto em sala de aula, como também fora dela.

De acordo com André (2010, p. 56), “o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente” e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980, apresentando crescimento substancial na década de 1990.

A informação sobre a existência desses movimentos em diferentes países chegou sistematicamente até nós e tomou fôlego mediante a publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1995), sob o título de *Os professores e a sua formação*, nela encontram-se traduzidos em língua portuguesa artigos de vários

autores que discutem a formação de professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Por meio dessa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador, um professor reflexivo e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes pontos de vista (ANDRÉ, 2010).

Para que o professor se constitua como profissional reflexivo, Alarcão (2003, p.180) aponta dois fatores fundamentais, que estão inseridos na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Com base nessa afirmação, percebemos que a reflexão do professor implica no conhecimento de si mesmo e de sua prática, para que possa analisá-la e desenvolver-se no sentido pessoal e profissional.

O conhecimento de si mesmo proporciona ao desenvolvimento pessoal, no sentido em que o educador questiona suas atitudes, seu saber, sua experiência diante de situações problemas que requerem uma ação inovadora ou impulsionam o educador na busca de novos saberes para lidar com os acontecimentos inusitados que ocorrem na sala de aula.

Neste caso, o educador quer descobrir novos meios para sua prática pedagógica e tem consciência da sua formação e de suas condições profissionais limitadas. A reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 2003). Neste sentido, é importante ressaltar que o professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas em interação com outras pessoas de seu convívio escolar e de outros lugares, pois a reflexão é um processo coletivo (CONTRERAS, 2002).

A concepção que compreende o professor como pesquisador e não como transmissor do conhecimento tem se transformado em um vigoroso movimento, sendo objeto de estudos e experimentações realizadas em parceria entre escolas e universidades em várias partes do mundo. Pode-se destacar entre seus mais expressivos representantes Stenhouse e Elliott na Inglaterra, Schön, Shulman, Zeichner, ColchranSmith, Lytle, Fullan, PopKewitz e Giroux nos Estados Unidos, Carr,

Kemmis e Baird na Austrália, Gimeno Sacristán, Gil Perez e Contreras na Espanha, Alarcão e Nóvoa em Portugal, Demo, Pimenta, Ghedin no Brasil, entre outros (GARRIDO, 2006).

A concepção do professor como pesquisador tem sua origem no contexto da reforma curricular do sistema inglês de ensino que ocorreu nas décadas de 60 e 70 com o trabalho desenvolvido por Stenhouse (1991) ao propor um modelo de currículo por processos. Esta proposta curricular foi posta em prática nas *Secondary Modern Schools* visando melhorar o nível de ensino das escolas secundárias da Inglaterra. O enfoque da proposta centrava-se nos princípios e valores a serem desenvolvidos e não em resultados pré-fixados. A pedido do governo britânico, a reforma que ficou conhecida como *Act Edcaution Reform*, deveria contemplar entre outras questões, a questão da discriminação racial.

O currículo é concebido como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem comprovados com base na reflexão das ideias educativas postas em ação, de modo a melhorar a formação do professor ao incentivá-lo a pesquisar a sua prática pedagógica (PEREIRA, 2011). Ao definir a finalidade do *Humanities Project*, Stenhouse (1991, p. 195), diz que, a consequência mais importante para a melhora das escolas parte da investigação e do desenvolvimento do currículo. Continuator das ideias de Stenhouse, Elliott (2005) cunhou a forma de operacionalização do projeto com o termo “praxiologia”, que significa moldar as ideias de forma prática, não só para colocar as ideias em prática, mas também, comprová-las e modificá-las a luz da prática.

O trabalho desenvolvido na operacionalização do currículo com os professores era feito em parceria com os pesquisadores da equipe de Stenhouse e os professores das escolas participantes do projeto. A perspectiva da pesquisa se apoiava na pesquisa-ação de Lewin (ELLIOTT, 2005) que compreendia a pesquisa-ação em um movimento de espiral em ciclos que se compõe de quatro etapas: analisar e observar, conceituar, planejar, propor e avaliar as ações de transformação social, por meio de um processo que deve ser sempre coletivo e não individual, na busca de alcançar o bem comum.

Dentre os autores originários do conceito de professor pesquisador destacamos Zeichner (1998), Carr e Kemmis (1997) como teóricos que defendem a intervenção

do professor-reflexivo não como proposta individual ou de treinamento, mas, enquanto um movimento organizado e articulado coletivamente que vai além das salas de aula, dá suporte e se complementa com a ideia do professor pesquisador, ao entender “a prática reflexiva como prática orientada pela pesquisa” (ZEICHNER, 2008). Desde as experiências pioneiras de Stenhouse e John Elliott na Inglaterra, tem-se presenciado, no cenário mundial, uma preocupação com a formação docente com base na prática reflexiva articulada com a pesquisa.

Na linha de trabalho de Stenhouse e de Elliott, outros autores do Reino Unido têm produzido trabalhos, como Carr e Kemmis, com sua análise sobre a importância da dimensão crítica no pensamento do professor (Carr e Kemmis, 1986). Também nessa direção se inscreve o trabalho muito difundido de Giroux (1990).

Para pesquisadores como Lüdke (2005) e André (2010), a pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional com vistas à conquista da autonomia, sendo a formação inicial o locus para desenvolver a prática da pesquisa. Assim, a formação de um professor pesquisador é uma alternativa que tem sido apontada como uma das possibilidades de formação para docência (LUDKE, 2001; NÓVOA, 2001; TARDIF, 2002; ANDRÉ, 2006), cuja proposta vem sendo implantada em cursos de licenciatura.

Segundo André (2010), é consensual, na área, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura e em textos oficiais importantes. Entretanto, o consenso não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor, pelo contrário, abriga diferentes visões de docência, de pesquisa, do trabalho docente e da função social da escola.

O termo pesquisa ou como também é usualmente designada, a investigação é o processo humano por meio do qual o profissional adquire ou produz um “novo” conhecimento do qual ainda não conhecia. A pesquisa pressupõe, alguns elementos fundamentais para a sua realização, tais como: a criatividade, a inovação, a elaboração própria, o questionamento da realidade, ou seja, a descoberta. Portanto, a pesquisa, de forma geral, no âmbito educacional compreende a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é

uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo.

Há tempos vem se discutindo sobre a possibilidade e a necessidade de formação de um professor pesquisador. Para compreender essa discussão é imprescindível que se saibam quais são as características básicas de um professor pesquisador. Segundo Lima (2007), pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

No Brasil entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o caráter formador da atividade de pesquisa Demo (2003), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre os grupos de professores e Marli André (1999), inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (ANDRÉ, 1999). No Plano internacional destaca-se a voz de Keneth Zeichner, há bastante tempo se dedicando à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula ou na escola.

Existe um grupo de estudiosos que defende a ideia de que a atividade de ensinar é diferente da atividade de pesquisar. Segundo eles “[...] 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” (Lima, 2007, p.3). Em contrapartida, há um outro grupo que defende a pesquisa como elemento primordial na atividade do professor e que para o pleno exercício desta atividade o professor deve ser pesquisador/reflexivo.

Lima (2007), define o professor como o profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador,

como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou contestar teorias anteriores.

No que se refere ao papel do pesquisador ou do professor-pesquisador ele afirma que “desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido”, Lima (2007).

Tal afirmação nos leva a ideia de que a pesquisa deve ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores e conseqüentemente se refletirá no seu processo de ensino. Ela é um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade de a educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias (DEMO 2011, p. 22).

Nesse sentido, o professor se preocupa em atingir da melhor forma possível, seus objetivos buscando uma reflexão junto aos alunos, sobre os desafios que permeiam o professor no contexto atual, pois, com objetivos da pesquisa claros se tem uma relevância acadêmica e social. A pesquisa é sempre uma investigação para conhecimento da realidade, entendimento sobre a mesma e quando necessário à busca de sua transformação.

Miranda (2006) considera que o professor pesquisador relaciona a prática que se torna um meio fundamentado e destinado aos conhecimentos, desde que esses conhecimentos passem a ser orientados e apropriados pela ação e reflexão do professor, que são elementos fundamentais visando à melhoria da prática docente.

Essas teorias, produzidas a partir de estudos que relacionam mais diretamente a teoria e a prática educativa, partem também do pressuposto de que o

professor, além de ser visto como um profissional dedicado à formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a si e ao mundo que os cerca, possa também ser entendido como um pesquisador (GERALDI, 2001), como um investigador de sua própria condição prática e fazer dessa investigação objeto de reflexão de sua ação política e cotidiana (SCHON, 1998).

Considerando o histórico da formação de professores no Brasil, considerando as mudanças pelas quais a escola tem passado durante a virada deste século e considerando as palavras de Perrenoud (2002, p. 78), são definidos três princípios que norteiam a concepção de professor pesquisador “o método ativo de apropriação do conhecimento a que se configura a pesquisa, a aproximação do professor a situações vivificadas na escola e a inserção desse paradigma de formação para servir como possível prática refletida”. O que nos interessa destacar aqui é a relação estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor.

Esteban e Zaccur (2002), mencionam que os professores-pesquisadores são os que produzem conhecimentos sobre a sua docência, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no seu cotidiano. Diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do ensino/aprendizagem.

Conforme já apontado na pesquisa realizada por Rausch e Schroeder (2010), é preciso avançar para uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica que requer métodos apropriados visando ao avanço do conhecimento, e um entendimento de professor-pesquisador como aquele que pesquisa seus problemas do cotidiano docente visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Essa realidade nos faz refletir que na literatura educacional há sim ênfase na necessidade de formar o professor-pesquisador, propondo que os professores se tornem pesquisadores de sua prática sendo produtores de conhecimentos. Entretanto, muitas vezes não se discute a trajetória de formação dos professores, as condições

de trabalho e de carreira e até mesmo dos recursos financeiros e de infraestrutura necessários para o professor de educação básica conseguir produzir pesquisa.

A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001).

Conforme destaca Silva (2008), a pesquisa em educação pode ser considerada uma forma de intervenção e mediação no processo de transformação social. Portanto, os professores são promotores de conhecimento e realizam pesquisas no contexto profissional docente, no intuito de avançar na qualidade educativa nesse nível de ensino. O desafio posto na atualidade é que seja professor e pesquisador simultaneamente, pois a pesquisa lhe permitirá pensar e agir de forma especial, diferenciada e fundamentada diante de sua profissão.

2.3 A natureza reflexiva da pesquisa no exercício da docência

O conceito “Professor reflexivo” vem sendo amplamente discutido nos meios educacionais de diversos países, inclusive no Brasil, a partir dos anos 90, do século XX. Sabemos que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano, aliás, pensar é uma atividade que acontece naturalmente e é o que diferencia os seres humanos de outros animais. Sendo assim, podemos afirmar que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias do norte-americano John Dewey (1859-1952), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

Dewey (1979, p.13) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. A sua função consiste em: transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada e harmoniosa.

O pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura, inquirição, buscando encontrar a

resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, onde há aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva há a problematização da realidade vivida. Para tanto, é preciso aprender a pensar.

Dewey destaca três atitudes que favorecem a ação reflexiva:

- 1) Abertura de espírito – saber ouvir opiniões, informações provenientes de fontes diversificadas; ter capacidade de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros.
- 2) Responsabilidade – fazer ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação.
- 3) Empenho – traduz-se na adesão voluntária e no desejo de participar para mobilizar as atitudes anteriores.

Para Dewey, apud Zeichner, 1998, a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (p. 18).

Podemos notar que a partir da discussão e reflexão conjunta começam a emergir outras propostas para a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Fundamentando-se nos princípios de Dewey, surgem os estudos de Donald Schön sobre a nova epistemologia da prática profissional. O termo professor reflexivo ganha força com as ideias deste pesquisador em reação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 80, do século XX. Essa lógica reforça a separação entre os que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o realizam, pois, esse professor é considerado como um técnico, um executor, cuja função consiste em aplicar as ideias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais.

Segundo Alarcão (2003), a difusão das ideias de Schön contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula.

Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Schön valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento e esta se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador (1995), a atuação do educador implica o conhecimento prático, conhecimento na ação, o saber-fazer; a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação), uma reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (p. 83).

Schön acredita que durante a ação, o professor utiliza um conhecimento tácito, espontâneo, implícito, intuitivo, imbuído de conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas que é ativado para a resolução de situações inesperadas. Quando este conhecimento não é suficiente para resolver tais situações, parte para a construção de novos caminhos, pensando sobre o que faz ou enquanto faz.

A recorrência de situações semelhantes faz com que se produza um conhecimento prático. Entretanto, em situações novas, esse conhecimento se faz insuficiente, exigindo novas buscas, análises, contextualizações, problematizações, apropriações de teorias, investigações. Esse movimento é denominado por Schön de reflexão sobre a reflexão na ação. Resumindo, pode-se distinguir três momentos

inseparáveis de reflexão, criados por Schön. A reflexão na ação ocorre na ou durante a prática. Segundo Pérez-Gómez (1997, p. 38), é um processo de reflexão sem a parcimônia sistematizada e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediata, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio.

O processo de reflexão na ação é, portanto, vivo de trocas, ações e reações, se constituindo em um momento de aprendizagens significativas. Nas palavras de Pérez-Gómez (1997, p. 38), “não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se também o mesmo processo dialético de aprendizagem em conversa aberta com a situação prática”.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são consideradas como a análise que o professor realiza a posteriori de sua ação, ajudando-o a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e orientar futuras ações.

Esse processo permite ao professor pensar, analisar, interpretar, questionar a sua ação de forma tranquila e sistemática, buscando a reconstrução da mesma. Faz-se necessário, entretanto, conceber esse momento como um processo de formação profissional em que se abrem a consideração ao questionamento individual e/ou coletivo.

A concepção do professor como prática reflexiva proposta por Schön (1998) ressalta que o professor deve deixar de ser um técnico, cujas ações sejam pautadas por resoluções mecanicistas, para ser um investigador em sala de aula, sendo capaz de problematizar as questões que surgirem, refletir sobre elas e, então, resolvê-las. Este professor prático autônomo será capaz de resolver situações e de manejar a realidade com base na integração entre conhecimento e técnica. Esta integração é adquirida ao longo da prática docente (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Reflexão sobre a prática é de fundamental importância, independente se formado ou estimulado a tal atitude, pois é daí que o professor poderá avaliar-se e terá a condição de modificar suas ações, podendo assim fazer jus a grande responsabilidade que lhe foi atribuída. O que não pode ser retirado pelos defensores da dissociação entre o professor e o pesquisador é o espírito de investigação. (LIMA, p.6)

Por isso, é essencial que o processo de formação envolva todas as fases da atuação docente e do trabalho dos professores, de maneira que o professor aprendiz

consiga refletir sobre a prática de outros professores e, então, construir seu “eu” professor, sua identidade docente.

Surge aí mais um conceito, o de professor reflexivo: “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. ” (MIRANDA 2006, p. 132) Nesta perspectiva, “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (Miranda 2006, p. 134). Tal atitude, a reflexão, apareceria como indispensável, pois segundo Miranda a prática pedagógica não é (ou pelo menos não deveria ser) uma mera atividade técnica como muitas vezes é entendida, mas sim uma atividade prática, daí a necessidade de formação de um professor reflexivo

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (MIRANDA 2006, p. 134).

Kenneth M. Zeichner (2008) tem se destacado ao longo deste percurso em prol de uma maior articulação entre os professores pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos. Esse abismo criado entre professores e pesquisadores acadêmicos fica evidente na falta de participação dos professores como parceiros do conhecimento produzido pela academia, assim como, a pouca ou nenhuma utilização das pesquisas produzidas na academia para melhorar a prática pedagógica, pelos professores.

A pesquisa da prática docente, ou seja, da sua formação (enquanto espaço problematizador reflexivo) é hoje reconhecida na comunidade educacional. Lüdke (2001, p. 49), no entanto, espanta-se quando não encontra em algumas instituições de ensino [...] um tipo de pesquisa bastante popular na comunidade educacional atual, aquela voltada para a análise da própria prática do professor, que merece atenção pelo seu potencial de desenvolvimento crítico, bastante acessível ao professor.

O professor é visto como aquele que coloca em prática o que dizem os pesquisadores que seguem modelos clássicos, desconhecendo a prática da sala de aula. Quando um professor é também um pesquisador ele agrega ao seu currículo um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria. Todo professor pode inovar em

sua aula, trazendo novas experiências e ensinando aos seus alunos vários processos de aprendizagem. Tal processo deve ser instigado desde sua formação acadêmica para ser base propulsora de um ensino de qualidade.

Segundo Ivani Fazenda (2008 p. 10) “se aprende a pesquisar fazendo pesquisa desde a pré-escola, o que é próprio de uma educação interdisciplinar”. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

O professor pode assumir a responsabilidade de produzir do conhecimento acadêmico e aperfeiçoá-lo através da pesquisa tendo em vista que é uma das melhores estratégias para o aprendizado do alunado. Miranda (2006) considera que o professor pesquisador relaciona a prática que se torna um meio fundamentado e destinado aos conhecimentos, desde que esses conhecimentos passem a ser orientados e apropriados pela ação e reflexão do professor, que são elementos fundamentais quando se busca à melhoria na formação da prática docente.

Para Garcia (2009, p. 177) a pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. Já a pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à autonomia e melhoria de suas práticas pedagógicas. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

Os diferentes significados atribuídos ao que seja formar um professor pesquisador tem sido tema de inúmeras investigações. Todavia, segundo Lüdke (2001), os resultados ainda são pouco aproveitados para propor melhoria da formação dos professores. Há ainda um distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação e os currículos da maioria dos cursos de licenciatura. Para

a pesquisadora, a formação para a pesquisa já na graduação pode aproximá-la da pós-graduação na medida em que ambas poderão produzir conhecimento.

Do termo professor pesquisador tem surgido um reducionismo no processo de formação sustentado por um propósito neoliberal com objetivo de racionalizar o fazer, direcionada a uma atuação técnica e instrumental, o que, segundo Libâneo (2002), representaria adotar uma epistemologia da prática.

A crítica à dicotomia entre teoria e prática, que está presente nos cursos de licenciatura, favorece o surgimento desse tipo de formação. Nesse sentido, a preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa. A formação do professor pesquisador pode dar condições do professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001).

Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico metodológica da pesquisa em educação, especialmente, sobre a formação do professor e a prática pedagógica. Nessa mesma linha, Tardif (2002) entende que a superação da racionalidade técnica será possível quando a formação inicial, que visa habituar os alunos à prática profissional dos professores, também se preocupar em fazer deles práticos reflexivos. Todavia, ressalta o autor, que essa reflexão não pode ser espontânea e pragmática. Deve estar orientada por um embasamento científico e crítico e requer tempo e condições de estudo.

A pesquisa é constituída como um processo de questionamento de uma dada realidade com base em fundamentos teóricos que vão se contrapor ou não aos dados levantados. Em nossa sociedade, quando falamos de pesquisa logo relacionamos a esta o espaço acadêmico, “detentor” do saber científico. Na maioria dos casos são desprezados os saberes do dito senso comum e o campo da pesquisa fica voltado aos intelectuais acadêmicos detentores do conhecimento. Em contrapartida, na educação vemos surgir um movimento questionador e propositor desta realidade nos

levando a repensar a ideia da universidade como único campo de construção do saber.

Diante da complexidade do processo educacional brasileiro, pouco se vê intervenções significativas que buscam compreender as mudanças e transformações existentes no interior das escolas, o que vemos são conhecimentos produzidos por pesquisadores acadêmicos e que são consumidos pelos professores da educação básica, pois a estes profissionais não são dados pressupostos para o questionamento, investigação e sinalizações do seu cotidiano escolar.

A realidade nos moldes do sistema capitalista implica a difícil superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, onde uns pensam e outros executam. Assim, a educação segue os princípios capitalistas de uma busca incessante por novos métodos pedagógicos que mascare um sistema educacional excludente e que forma em sua maioria cidadãos analfabetos funcionais e iletrados.

Assim, a pesquisa associada ao aprofundamento teórico é relevante para a busca de respostas a questionamentos que se encontre em constante renovação. Devemos enfatizar a necessidade de um diálogo mútuo e contínuo entre o pesquisador-acadêmico e o professor-pesquisador que evidencia novas possibilidades de construção do conhecimento crítico acerca de uma determinada realidade.

O professor tem entre várias funções, a busca por melhorias e avanços em seu campo de atuação, uma das mais eficientes formas é se aproximar da pesquisa para complementar o trabalho que faz, tornando-se capaz de falar e comprovar suas próprias teorias e opiniões. Levando em consideração que cada saber possui contribuição e que nem um se sobressai a outro, sendo todos de grande valia para a relação educador/educando, podemos deixar a prática tradicionalista que visa à autoridade do educador e a submissão do educando, que se baseia na simples transferência de conhecimento e começar a focar na criação de uma metodologia alternativa, com práticas inovadoras, nas quais todos partilham seus saberes específicos.

Com a distinção dos perfis de educador, criou-se também um modelo no qual o professor poderia pôr em prática tudo o que os pesquisadores descobrissem, cada um realizando seu trabalho de forma distinta, sem adentrar o campo de atuação do

outro. Nessa perspectiva, 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 (SANTOS, 2004, p.14). No entanto, vemos que esse modelo está sendo modificado, em alguns casos unificando-se na figura do chamado professor-pesquisador.

A pesquisa é parte integrante do processo de formação da consciência crítica que sempre começa pela capacidade de questionar, da mesma forma que educar não é um processo que se faz aos pedaços ou em momentos e em condições cômodas. A pesquisa precisa também tornar-se atividade cotidiana, na qual se vê com olhos abertos, vendo o mundo criticamente, não apenas quando é interessante, mas sempre, e em todo lugar (DEMO, 2011).

Os professores que tem em sua formação o incentivo à pesquisa são capazes de: problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria (LÜDKE, 2005, p. 8).

Segundo André (2010), a pesquisa pode tornar o docente capaz de refletir sobre sua prática de forma sistemática e com base no rigor científico, de modo que tenha condições de emancipar-se e ajudar na emancipação de seus alunos. Podemos ressaltar que não adianta tentar modificar o jeito de formar docentes com pensamentos e atos baseados no passado, o mundo evoluiu e as pessoas também. Portanto é essencial a formação de docentes capazes não somente de repassar conhecimentos e teorias, mas que também auxiliem na formação de sujeitos críticos e reflexivos capacitados a tomar decisões e atitudes de maneira pensada.

O professor investigador possui capacidade para investigar na, sobre e para a prática, bem como para compartilhar os resultados e processos dessa investigação com os outros profissionais. Um professor investigador questiona-se sobre as razões

subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, tem capacidade para fazer dos seus planos de aula hipóteses de trabalho a confirmar ou a informar no laboratório que é a sala de aula, faz leitura crítica dos manuais ou das propostas didáticas que lhe são feitas, questiona-se sobre a finalidade da educação superior e sobre se ela está sendo alcançada. Ser professor investigador é, pois, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

2.4 A prática reflexiva orientada pela pesquisa

Ao considerar o histórico da formação de professores no Brasil e as mudanças pelas quais a escola tem passado durante a virada deste século, segundo Perrenoud (2002, p. 78) é importante definirmos três princípios que norteiam a concepção de professor pesquisador: “o método ativo de apropriação do conhecimento a que se configura a pesquisa, a aproximação do professor a situações vivificadas na escola e a inserção desse paradigma de formação para servir como possível prática refletida”.

No primeiro caso, pensamos na interação social, no exercício da dialética e do diálogo, nos problemas de interesse comum, no aprender a ouvir o outro, no desenvolvimento social do indivíduo e nas reformulações de categorias a respeito do pensamento humano como situações concretas promovidas pelo ato da pesquisa (ANDRÉ, 1999). O abrir-se a novas metodologias de trabalho e, portanto, novas formas de se conceber o trabalho pedagógico e ao mesmo tempo as novas formas de se questionar o trabalho também são características do profissional envolvido com a pesquisa que, por sua vez, necessita de alguém que esteja interessado em resolver, ou pelo menos apontar horizontes de possibilidades de resoluções, para um determinado problema.

Essas características, inerentes ao processo de pesquisa, dão margem a atividades de análise, de seleção, de reflexão, do trabalho individual e solitário da pesquisa, de maturidade intelectual que, por excelência, contribuem sobremaneira para a complexidade que o trabalho pedagógico requer quando o encaramos como um trabalho em movimento, em constante mutação e reformulação e passível de (re) interpretações dos sujeitos envolvidos nele.

Já no que diz respeito ao segundo caso a aproximação do professor de situações vivenciadas na escola apontamos como principal característica a relação teoria e prática. As situações específicas da prática pedagógica podem ser um norteador deste caso. Experiências pessoais, vivificadas pelos docentes no mundo de sua sala de aula, geralmente se transformam em grandes objetos de análise e de reflexão para suas pesquisas e podem trazer soluções bastante pontuais para problemas que envolvem o cotidiano da prática pedagógica.

A pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1989), por exemplo, é apontada por muitos teóricos como uma prática muito comum por aqueles que discutem, nas teorias educacionais, a formação do professor pesquisador. As características desse tipo de pesquisa garantem olhares mais críticos e conseqüentemente uma melhor aceitação das mudanças necessárias, quanto do sentido de proporcionar uma comparação deliberada com a prática docente.

No terceiro caso, a prática refletida, a iniciação científica é um dos fatores fundamentais que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática. Isso não quer dizer palavra de ordem, quer apenas levantar uma discussão de como a reflexão sobre a prática docente se configura como uma característica também do professor pesquisador, seja pela reflexão constante de suas práticas por meios de teorias que lhe proporcionem essa atividade mental, seja pela pesquisa-ação que esse docente venha realizar na escola ou em outra instituição.

Nesse sentido, as teorias que discutem a formação do professor pesquisador (SCHON, 1998; PERRENOUD, 1997) parecem concebê-la por vias de acesso que privilegiam a investigação de seus saberes e a reflexão docente acerca de suas próprias práticas de sala de aula. A defesa em favor do professor reflexivo, na década de 1980, surge na trilha das ideias de Schön, cuja proposta se baseia na importância do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais efetuam durante a atuação. A valorização da prática profissional é vista como o momento de construção de conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização feita pelo profissional em ação.

A reflexão pode ajudar os professores a problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, a

existência de reflexão não garante a presença de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE, 2005, p. 8)

A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática. As ideias de professor-pesquisador e professor-reflexivo têm se complementado em sua fundamentação teórico-metodológica ao serem estudadas e desenvolvidas nos cursos de formação inicial e contínua de professores. No entanto, têm sofrido críticas de alguns estudiosos, quando são apropriadas dentro de uma visão ingênua e imediatista como medidas salvacionistas desvinculadas do contexto sócio histórico, político e cultural em que o professor e a escola estão situados.

Segundo Nóvoa (1999, p.26), “a formação não se constrói por acumulação, mas sim de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Ao compreendermos o autor, lembramos também de Freire (1999, p.58) quando diz que “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. O processo reflexivo constitui-se, assim, em sempre indagar, questionar, duvidar – eixo metodológico da *práxis* humana - embora hoje essas atividades, no âmbito escolar, estejam com pouco prestígio e incomodem os discursos neoliberais e conservadores que circulam dentro da instituição e atingem também as metanarrativas sobre ela: amigos, família, academia.

O processo reflexivo acontece pela necessidade de produções de novos saberes e posturas de permanente interrogação das práticas pedagógicas. Ação – reflexão -ação: eis o movimento que pode definir a formação reflexiva. Para que a experiência se converta em saber é necessário fazer do exercício de trabalho, objeto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão diretamente implicados.

Zeichner (1998) defende também que entender o professor reflexivo apenas pela reflexão de problemáticas centradas nas situações pontuais da sala de aula ou de suas próprias práticas cotidianas aponta certo reducionismo da atividade reflexiva.

Ele enfatiza as questões políticas e sociais da escola - os discursos institucionais e midiáticos, as dificuldades que esses discursos promovem, o conservadorismo neoliberal de práticas cristalizadas – como essenciais também de serem lembradas quando falamos em processo reflexivo do ofício docente.

Para Freire (1999, p.70), “ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior do conhecer. Por isso mesmo envolvem busca, viva curiosidade, tenacidade, mas também alegria, satisfação, troca, partilha”. Entende-se assim, que o professor se constrói em um processo coletivo, ou seja, na escola, com seus pares de ofício e na interação com eles. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança, de solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador. Valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgata-se a identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes. A mola propulsora desse trajeto é a participação, mediante diálogo, participação esta, ativa e aberta.

Nesse sentido, a compreensão do docente como um ser de práxis que conduz sua ação em contexto específico significa reconhecer que seu agir é pautado em reflexão apoiada em saberes. Tanto estudos empíricos como análises teóricas apontam para a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes que fundam a prática docente. Enquanto sujeito que articula diferentes saberes intervindo no contexto social que é a sala de aula, ele não se limita a transmiti-los, mas a situação de interação com os alunos inerente a este ambiente o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico, refletido.

Isto significa que seu discurso, sua ação, são fruto de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções (THERRIEN, 1997). Pressupõe-se, portanto, que sua prática produz saberes genuínos, base de sua competência profissional. Esse conjunto de saberes produzidos na práxis docente permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola pode ser abordado como saber de experiência e observado sob o prisma do saber da prática. Indagações formuladas em estudo anterior

3. OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL

No cenário de debates e de lutas para o reconhecimento dos profissionais do magistério da educação básica, neste capítulo serão analisadas as propostas de formação de professores instaurada no país a partir da LDBEN e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos (Resolução nº 1 de 2006 0 Curso de Pedagogia), e a resolução CNE/CP Nº 02/2015 que se impõe como um cenário não só de reorganização de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, mas como um marco legal que assenta concepções epistemológicas sobre a docência e trouxe ideias significativas acerca deste tema.

Estendendo a noção de prática como componente curricular para a transversalidade de toda a formação, nosso propósito neste capítulo é o de explorar os movimentos de construção e reconstrução curricular docente. Tais legislações propuseram reflexões mais amplas do que as reformas anteriores promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam.

3.1 As Resoluções Nacionais e a formação de professores no Brasil

Neste item serão apresentadas discussões acerca da definição das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia ocorridas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Serão tratadas a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015 focalizando na pesquisa como dimensão formativa na formação inicial docente, pois, estas legislam em prol da formação do professor no Brasil.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) de número 9/2001 que antecedeu a homologação da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, foram sugeridas algumas questões a serem enfrentadas na

formação professores como por exemplo, a inadequação do tratamento da pesquisa e a concepção restrita da prática que contribuiu para dissociá-la da teoria, ocasionando uma visão excessivamente acadêmica da pesquisa e ignorando-a como componente constitutivo tanto da teoria como da prática, pois teorias são construídas sobre pesquisas.

Nessa perspectiva esta pesquisa sistemática constitui o fundamento da construção teórica, pois a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.

A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática.

Todavia, para que haja a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenha, noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização dos conteúdos que ensina. Ao definir as Diretrizes para formação de professores, o Parecer 2001 define como competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica:

Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico e utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional (Parecer CNE/CP nº 9/2001).

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

O curso de formação de professores pode, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa.

Assim a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

Na Resolução/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica posteriormente superada pela Resolução nº 2 de 2015, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena no que se refere a formação do professor pesquisador define que a organização curricular de cada instituição observará, além

do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais:

a) O preparo para o aprimoramento em práticas investigativas evidenciando que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. b) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Resolução CNE/CP nº1/2002).

Nesse contexto o documento evidencia que o projeto pedagógico de cada curso levará em conta que a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica por meio de uma aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponte a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Evidencia também que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes deverão ser consideradas a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo o conhecimento advindo da experiência.

A Resolução nº 1 de 2002 preconiza ainda que a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação.

Complementarmente são apresentados os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas em eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da

autonomia intelectual e profissional e o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Após esse avanço iniciaram inúmeros embates entre distintas concepções de formação que se travaram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Destaca-se a resistência das associações educacionais visando assegurar o espaço de uma ciência-prática, tendo a docência como base e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado como meta. A Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura, destinou a formar unificadamente o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sem abrir mão da formação de profissionais para a construção do conhecimento científico e tecnológico do campo da educação, constituiu-se numa solução negociada entre as associações de educação e o Conselho Nacional de Educação.

O modelo de formação dos professores em implantação pela reforma educacional claramente colocou-se contra os princípios que vinham sendo articulados pelos coletivos dos educadores. Desde o final da década de 1970 já se configurara no país um movimento organizado com a finalidade de discutir e encaminhar propostas para a formação dos profissionais da educação. Tal mobilização formalizou-se na Primeira Conferência Brasileira de Educação – I CBE/1980, sob o nome de Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual converteu-se, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se transformou na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Nas discussões e documentos do movimento várias concepções foram sendo amadurecidas levando em conta particularmente a necessidade de superar as tradicionais e persistentes dicotomias que vinham sendo denunciadas na formação em vigor no país, tais como a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico. Duas grandes ideias-força resultaram deste movimento: a necessidade de se constituir uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país (cf. ANFOPE, 2000);

e o princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico (ANFOPE, 1998, p. 10).

A ANFOPE, ao longo da sua história, construiu o conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador. Alguns dos princípios são: uma sólida formação teórica e interdisciplinar do professor; a unidade entre teoria/prática na formação; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2000).

O curso de Pedagogia centralizava as esperanças do movimento organizado dos educadores no sentido de objetivar a formação preconizada e constituir-se como uma referência para a formação de todos os profissionais da educação, numa perspectiva de formação científica e acadêmica. A proposta de diretrizes curriculares para o curso articulada pela Comissão de Especialistas/SESu/MEC,³ em 1999, constituiu-se numa primeira ação concreta dessa resistência.

Entende-se como perspectiva histórico-crítica a compreensão na qual a educação é vista como “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 77), portanto, o modelo de formação que tomou como base os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores o fez por considerar inoportuna esta formação numa ambiência universitária, na qual se favorece maior aprimoramento conceitual e teórico. Configura-se, com isto, a implementação de uma política pública na qual se fortalece, intencionalmente, maior possibilidade de controle ideológico e mesmo de controle técnico do ensino.

Até 2005, como já assinalado, houve um significativo silêncio por parte dos organismos reguladores das políticas educacionais em relação às diretrizes para o curso de pedagogia. É possível interpretar este silêncio como efetiva dificuldade em consensuar, no próprio âmbito do CNE, uma posição defensável a respeito do curso.

Sob forte pressão de alguns setores da comunidade acadêmica e mesmo de alguns membros do Conselho Nacional de Educação, este divulgou, no dia 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de resolução de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia (CNE, 2005). É significativo o fato de que a minuta divulgada o foi na forma de resolução, o que pode ter um sentido de “balão de ensaio” para verificar a reação ao proposto. Normalmente o Conselho apresenta um parecer sobre a temática precedendo a articulação da resolução, que normatiza a matéria.

Segundo Contreras (2002, p. 90-91), a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Encetou-se a partir dessas compreensões uma nova mobilização das entidades, especialmente através da lista de discussão da ANFOPE, inclusive com a solicitação ao Conselho Nacional de Educação de audiência pública a ser realizada antes da aprovação definitiva das diretrizes. Neste movimento, ao lado das críticas tecidas ao documento, vieram à tona, mais uma vez, as principais reivindicações em relação ao curso, destacando-se o entendimento da pedagogia como “ciência prática da e para a educação” (SCHMIEDKOWARZIK, 1983, p. 129), e conseqüentemente, a impropriedade de conceituar um curso de graduação com esta denominação, no qual licenciatura e bacharelado não estivessem integrados.

A partir desse processo de mobilização nacional uma comissão do CNE elaborou, finalmente, parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, contemplando parcialmente as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores. O Parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, na qual estiveram presentes representantes das entidades educacionais, entre elas a ANFOPE, o CEDES e o FORUMDIR.

Nesse contexto histórico, após 4 anos da aprovação da Resolução nº 1 de 2002 e inúmeras discussões que resultaram na Resolução nº 1, de 2006 que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia define em seu artigo segundo que o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará ao estudante de Pedagogia o trabalho com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, em que é central para a formação do licenciado em Pedagogia a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.

Continuamente define que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Pois como defendido o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Na Resolução CNE/CPN^o 2, de 1^o de julho de 2015, que 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) fica definido que a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional. Essa concepção está pautada na educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a):

I-à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao

aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Fica evidente aqui que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. Sobre o ensino, pesquisa e extensão apresenta que as instituições de educação superior deverão contemplar em sua dinâmica e estrutura a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida.

Nesse sentido, o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Desta forma a legislação aqui apontada trata dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico dos docentes da educação básica reforçando a necessidade de se compreender “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 62). Fica evidenciado, que o professor pesquisador poderá desenvolver a capacidade de manter a curiosidade diante da vida, diante de sua profissão, diante das mais variadas formas do conhecimento, sendo capaz de se renovar, capaz de se recriar, de se desenvolver e de se construir como profissional da educação em permanente formação.

Pode-se perceber nas resoluções supracitadas as questões a serem enfrentadas referente a inadequação do tratamento da pesquisa na formação de professores, pois demonstra que do mesmo modo que a concepção restrita da prática

contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.

Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação do conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas. Ao apresentar como princípios orientadores para uma reforma da formação de professores o documento apresenta a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a formação docente tornou-se imbróglio de prescrições, orientações e descrições legislativa que interferiram na configuração curricular. No cenário de debates e de lutas para o reconhecimento dos profissionais do magistério da educação básica, as DCNs para a formação de professores para a educação básica instituídas, inicialmente, pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, revogada pela Resolução Nº 02 de 2015 que se impôs como um cenário não só de reorganização de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, mas como um marco legal que assentou concepções epistemológicas sobre a docência, estendendo a noção de prática como componente curricular para a transversalidade de toda a formação.

As DCNs para as licenciaturas de 2015 apresentou como princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. Como mudanças pode-se perceber a carga horária mínima das licenciaturas que passou de 2.800h para 3.200h e o prazo mínimo de integralização de três para quatro anos letivos. A carga horária das licenciaturas devem ser distribuída, de acordo com o art. 13, § 1º e incisos: I – 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico do curso; III – pelo menos

2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II, conforme o projeto de curso da instituição.

Pode-se perceber a necessidade de explorar os movimentos de construção e reconstrução curricular, apresentando-se como reflexões conclusivas, a necessidade de se fortalecer a identidade das licenciaturas, como espaço privilegiado de formação para a docência, tanto inicial como continuada, na referenciação da docência em currículos praticados e na elaboração de metodologias a partir do contexto de reflexão teórica, cultural e crítica das condições de formação docente.

3.2 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento público que tem por finalidade apresentar os cursos das universidades para a comunidade acadêmica. Deve ser elaborado de forma participativa e incluir representantes de todos os segmentos envolvidos com o curso, tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e evidencia os princípios de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, interdisciplinaridade e articulação entre as diversas atividades desenvolvidas, flexibilização curricular, contextualização e criticidade dos conhecimentos, ética como orientação das ações educativas e prática de avaliação qualitativa, sistemática e processual.

A fim de elucidar a importância de um PPC, Veiga (2004, p. 25) define o projeto político pedagógico como mais do que uma formalidade instituída, “é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade”. Nesse sentido, o projeto político pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Considerando o contexto e as especificidades do Ensino Superior o Projeto Pedagógico se apresenta como um tema de discussão permanente devido a sua autonomia, necessidade de democratização e melhoria na qualidade do ensino. Por ser o local responsável pela produção do conhecimento e pela formação inicial de profissionais para as diferentes áreas, sobretudo, para o exercício da docência, o

aprofundamento das questões referentes à qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão perpassam a compreensão do que vem a ser o Projeto Pedagógico, sua finalidade e sua relação com o currículo dos diferentes cursos é condição essencial para aprofundarmos a questão da qualidade do ensino.

Neste item serão discutidos os elementos que conduzem à pesquisa como elemento formador no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAL. A atual organização do curso é fundamentada no Projeto Pedagógico reconstruído no ano de 2006 para fins de adequação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia e ao regime semestral instituído na UFAL a partir desse ano.

Na justificativa apresentada no documento são delineados alguns dados do Censo Escolar de 2001/2002 que enfatizam os maus resultados no processo de escolarização da educação básica e confrontam com o baixo índice de formação em nível superior dos profissionais que atuavam com a docência no Estado nesse período.

O panorama descrito do Estado de Alagoas apresentava as taxas de distorção idade/série se aproximando dos 60% de alunos matriculados no Ensino Fundamental e de 80% no Ensino Médio. No segmento dos Anos Iniciais 43,2% dos alunos estavam com estágio de proficiência crítico no componente curricular de Língua Portuguesa e 52,1% no componente curricular Matemática. No que tange a taxa de atendimento de crianças em Alagoas, 2,95% das crianças eram atendidas em creches e 28% na então pré-escola. Também foram apresentadas as estimativas elaboradas pelo INEP/MEC de acordo com a meta do PNE 2003/2001 referente ao número de 506.974 matrículas para o Ensino Fundamental de Alagoas no setor público. Por último foram apresentados os percentuais de docentes, por grau de formação, segundo os níveis de ensino – Alagoas/2003.

Diante dos dados apresentados o documento defende como opção preferencial a educação escolar, pois o Curso de Pedagogia proposto buscou responder às lutas historicamente travadas pelas entidades nacionais como Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) que sempre defenderam a docência como base da formação, com respaldo em estudos

desenvolvidos por acadêmicos que insistentemente consideram a par da dimensão epistemológica do profissional a ser formado, o sentido eminentemente político da ação do pedagogo no desenvolvimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada para as maiorias e comprometida com o desenvolvimento social do Brasil e, aqui, igualmente de Alagoas. Portanto a defesa da docência como base de formação e o rompimento com a dicotomia Bacharelado x Licenciatura na estrutura 3 +1 foi superada à partir da implantação desse projeto no curso.

A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. Àquela feita em nível superior onde o lócus privilegiado de formação desses profissionais é o curso de Pedagogia – o que fora confirmado pelo CNE com as novas Diretrizes desse curso no tocante à formação dos profissionais da educação de um modo geral e do profissional formado pelo curso de Pedagogia.

Ao apresentar seus princípios o Centro de Educação (CEDU), enquanto Unidade Acadêmica gerenciadora do Curso de Pedagogia da UFAL apresenta os elementos pertinentes à criação de seu Projeto Político-Pedagógico Global (PPP) sistematizados em:

Democratização– entendida como valorização dos processos coletivos já existentes e seu permanente aperfeiçoamento; Autonomia – Por meio de uma política própria que compreenda a gestão da unidade acadêmica no contexto da instituição; Integração – Por meio da ação efetiva e/ou da intermediação do Centro de Educação, visando a articulação interna dos seus programas e projetos e interpelação dos cursos de graduação com os de pós-graduação e destes com as atividades de pesquisa e extensão, dentro ou fora do Centro e por fim, o compromisso social – por meio do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão que estejam permanentemente permeadas pela preocupação efetiva com a seleção, qualificação e desempenho dos seus corpos docente e técnico-administrativo, com vistas, sobretudo, à solução dos problemas educacionais da UFAL e da sociedade alagoana.

A preocupação com o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão fica explicitada nessa ação prioritária evidenciada no documento como a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão na área de educação, visando o conhecimento, a análise e a intervenção na realidade da comunidade universitária da UFAL e das redes de ensino de Alagoas. Nesse sentido, o documento afirma que curso de Pedagogia pressupõe a formação de um profissional que assume como perfil uma atitude de investigação, pesquisa e articulação entre teoria e prática desde o primeiro ano de curso, pois é favorecida nas atividades acadêmicas a atitude

investigativa partindo das experiências e trajetórias escolares dos alunos. Identificada como “atividade integradora” do curso, é apresentada com o seguinte objetivo:

O estudo dos novos paradigmas da educação que norteiam a interação teoria-prática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de construção da nova proposta da Unidade Acadêmica (UA) de Educação e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de Pedagogia com vistas à formação do profissional da Educação Básica (PPP, p. 22).

Nessa direção, a capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica compreende um dos saberes e habilidades que devem ser desenvolvidos na formação do pedagogo, pois o PPC analisado a partir desses princípios, como uma de suas linhas prioritárias de ação visa o conhecimento, a análise e a intervenção na realidade educacional do próprio CEDU, da comunidade universitária da UFAL e das redes de ensino do estado de Alagoas.

Ao apresentar as bases conceituais do curso, o PPC se fundamenta para essa formação no Parecer 05/2005 e defende uma proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Cita também a concepção do FORUMDIR sobre a formação do pedagogo necessário ao atendimento das demandas educacionais do país e de Alagoas, em particular, ao afirmar que o profissional que precisamos formar deve ter como base e identidade de sua formação à docência, que é vista a partir de uma tríplice relação com o saber – a base de conhecimentos do pedagogo, sua atuação como produtor de conhecimentos e sua ação ética o que reforça a característica eminentemente profissional do trabalho do pedagogo, sistematizada da seguinte forma:

Um **professor-pesquisador** dos caminhos de humanização dessa prática e 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. (FORUMDIR, 2003. Grifo nosso)

Portanto, mais uma vez fica evidenciado a necessidade de o professor assumir a função de pesquisador do cotidiano escolar, refletindo e teorizando sobre a dinâmica pedagógica, fomentando a construção coletiva de novos conhecimentos e alternativas que viabilize a transformação escolar.

Nessa direção, foram apresentadas quinze saberes e habilidades que deveriam ser desenvolvidos na formação do pedagogo, entre outras temáticas, apenas uma fez menção direta sobre a atitude investigativa da pesquisa, descrita como “a capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica”. As demais elencam características e habilidades relacionadas as especificidades do exercício da docência, especialmente em ambientes escolares. Nessa discussão é apresentado como elo articulador, dentre outros, a unidade entre teoria e prática como imprescindível na formação do pedagogo e demais professores em sua formação inicial por meio das licenciaturas.

Após essa reflexão o documento apresenta as atividades integradoras como estratégias pedagógicas que se constituíram como experiência piloto desenvolvida ao longo do ano letivo de 2004 no Curso de Pedagogia, e que tem como objetivo o estudo dos novos paradigmas da educação que norteiam a interação teoria-prática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de construção da nova proposta da UA de Educação e do PPP com vistas à formação do profissional da Educação Básica. Afinal, uma proposta curricular para o curso de Pedagogia pressupõe clareza sobre o profissional que se espera formar, o sentido da formação para esse sujeito, as formas de articulação curricular, as aprendizagens significativas, a dimensão epistemológica dos conteúdos, a atitude de investigação e pesquisa e, principalmente, uma articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a formação do profissional de Pedagogia que se busca implica, além dos três elementos com foco no exercício da docência como prática pedagógica nos contextos escolares, apresenta um que trata de uma necessidade para a formação do pedagogo, articular o processo de ensino, pesquisa e extensão, de forma a levar o aluno a desenvolver uma atitude que lhe permita entender que a formação e o desenvolvimento profissional devem ser um processo permanente,

devido à própria dinâmica social que está, permanentemente, em construção, desenvolvimento, transformação.

O documento analisado apresenta como objetivo profissional a formação de um egresso que produza conhecimentos como docente, pesquisador e gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e adultos, em instituições escolares e não escolares e defende como campo de atuação, em todas as sessões, além do magistério e da gestão pedagógica, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. Recomenda, portanto, a formação de profissionais da educação capacitados a responderem às demandas colocadas pela realidade nacional e alagoana, que atendam aos princípios de democratização, autonomia, integração e também compromisso social.

No PPC o curso de Pedagogia é defendido por uma organização em três categorias complementares: 1) Campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social 2) À docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares e 3) Também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação.

Nesse sentido, em consonância com as DCNs, no PPC vigente do curso foram elencados quinze perfis esperados para o licenciado em Pedagogia. Com auxílio da ferramenta online *tagcrowd* uma nuvem de palavras foi elaborada com a para elucidar esse item do documento, pois as palavras que apareceram como núcleo desses perfis foram transcritas na figura 1 com o objetivo de que se identifiquem as categorias prioritárias e que mais incidem na formação inicial do curso de Pedagogia da UFAL.

Figura 1- Palavras nucleares dos perfis do licenciado em Pedagogia da UFAL.



Fonte: PPC, 2006.

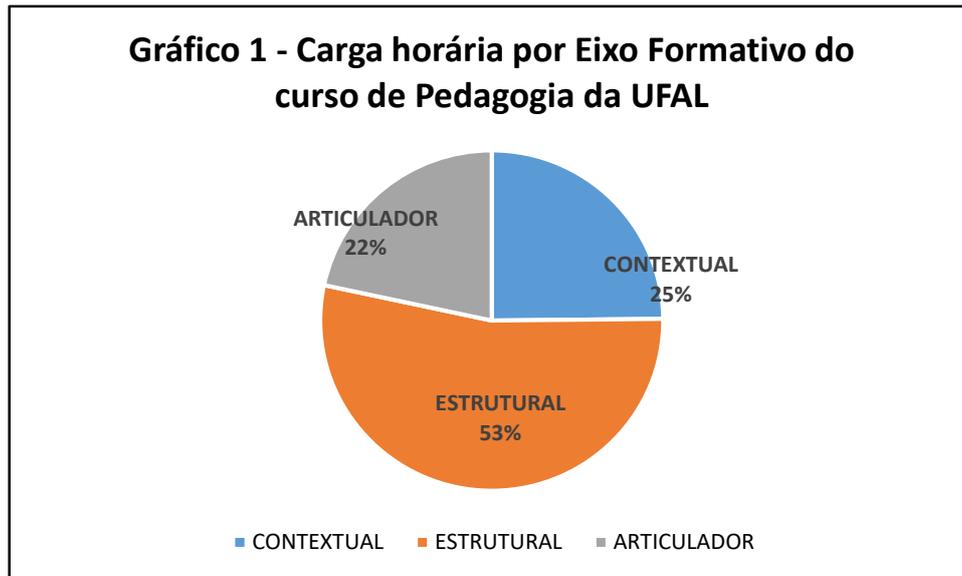
Como explicitada na figura 1 dois perfis contemplam elementos característicos da pesquisa como fundantes, pois defende o preparo para realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios, sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas e a capacidade de utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

No que diz respeito aos conteúdos, a matriz curricular apresentada tem como referência as concepções e as particularidades da instituição, em sua autonomia pedagógica e a realidade educacional local. A estrutura do curso de Pedagogia da UFAL busca dar conta dos três núcleos de estudos, conforme o que determina o Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2006.

Conforme explicitado no Anexo A esses núcleos de estudos expressam-se na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFAL, através de um desenho curricular geral que é constituído de três eixos, sendo os dois primeiros eixos – contextual e estrutural os que oferecem as bases teórico-metodológicas para a ação dos formandos como pedagogos.

Segundo o PPC, fogem ao desenho puramente disciplinar das matrizes curriculares tradicionais, pois estes eixos serão constituídos de um total de seis módulos, organizados em temas. Já o eixo articulador, que aprofunda a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica, encontra-se constituído de dois módulos organizados sob a forma de movimentos que remetem à observação/investigação, ao planejamento e à vivência do fazer pedagógico na escola.

No estudo dos módulos não existem aqueles apenas de teoria, nem aqueles apenas de prática. Quando a ênfase estiver na reflexão teórica, a prática indicará o caminho dessa reflexão; quando a ênfase for na prática, a teoria mostrará suas possibilidades, seus caminhos.



Fonte: PPC, 2006.

No gráfico 1 acima é possível observar o percentual da carga horária distribuída por eixo formativo que compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL. Organizada com o eixo estrutural correspondendo a 53% (1.680h) da carga horária total do curso, apresenta em sua natureza os 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.

Esse eixo é subdividido em dois módulos que contemplam propostas pedagógicas sobre o campo e as bases da ação, o plano e a avaliação da ação, além de envolver a análise crítica, no tempo e no espaço, das políticas e da gestão da educação institucionalizada, de suas bases legais, de seus fundamentos paradigmáticos, de seus impasses e desafios para uma formação cidadã, bem como estudo dos saberes indispensáveis ao exercício da docência e o planejamento do trabalho escolar, considerando estratégias relativas à organização político-pedagógica da escola, a seleção e organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos e a práticas de avaliação, promotoras do sucesso escolar. Nesse eixo encontramos disciplinas como Didática, Planejamento, Avaliação, Saberes e Metodologias.

Ao eixo contextual são destinadas 780h, o equivalente a 25% da carga horária total e apresenta natureza de compreensão dos processos educativos

institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambientais- 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 e é subdividida em quatro módulos. As concepções são organizadas:

1º) A compreensão da educação como prática social, que se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e a intervenção na realidade;

2º) A reflexão sobre a educação em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos em confronto, destacando-se, em nosso caso, as políticas públicas de educação escolar e seus efeitos na sociedade, na cultura e no meio ambiente;

3º) A análise da relação da educação com o conhecimento, com base na forma de produzir e apropriar-se do saber, refletindo sobre as dimensões dos atos de aprender e de ensinar, apropriando-se das Tecnologias da informação e comunicação disponíveis ao ato de aprender e a abordagem do trabalho e da educação como atividades humanas essenciais, que se constituem princípio e base de construção da Práxis do educador e do ser profissional da educação. Nesse eixo são distribuídas questões como Fundamentos Políticos da Educação, Organização do Trabalho Acadêmico e Profissão Docente.

Ao eixo articulador foram destinadas 680h, que correspondem a 22% da carga horária total do curso que é de 3.140h. Apresenta natureza em processos concretos vivenciados pelos 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.

Subdividida em dois módulos intitulados mergulhando na prática pedagógica e planejando e intervindo na prática pedagógica, suas concepções contemplam reflexões sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do pedagogo, por meio da observação/investigação da realidade educativa e Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, sequenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas

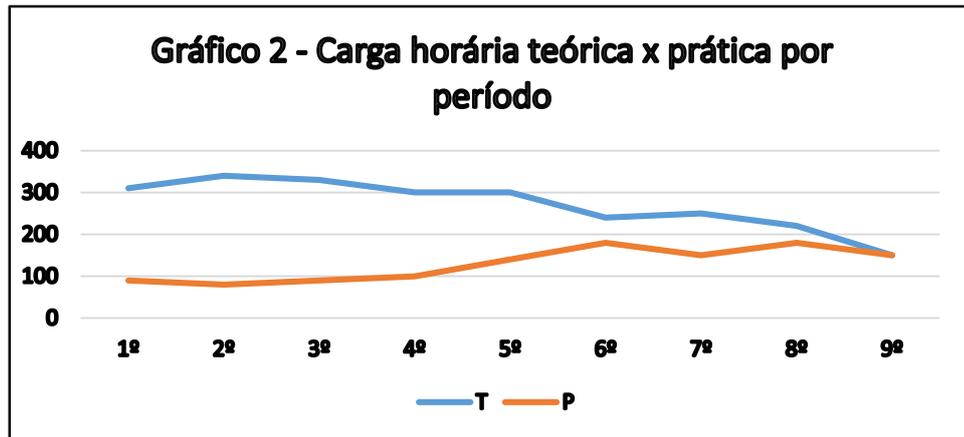
vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse eixo estão contempladas as sete disciplinas de Projetos Integradores e todos os Estágios Supervisionados do curso.

Conforme Anexo B a matriz executada do curso constitui cada módulo com seus componentes curriculares, bem como a organização da Matriz Curricular do núcleo de estudos básicos por semestre com a distribuição da carga horária para componentes teóricos e práticos por módulo.

Considerando-se os componentes teóricos indicados por T e os práticos por P. Segundo o PPC analisado, na operacionalização dessa Matriz Curricular, os núcleos de estudos expressos nos Eixos e Módulos formativos, desenvolvem-se de modo a proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer, conforme preconizam os Pareceres CNE/CP 09/2001, 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 E 02/2002, ao longo do curso, desde seu início.

Vale ressaltar que o período noturno do curso de Pedagogia da UFAL diverge do período diurno devido a carga horária diária do noturno ser menor, o que ocasionou em sua estruturação um período a mais em relação ao diurno (9º período) para a garantia do cumprimento da carga horária total prevista no curso.

Segundo o PPC, em consonância com a Resolução de 2002, podemos observar no gráfico 2, que o curso tem a prática na matriz curricular, e não a reduz num espaço isolado, não restringe ao estágio, pois está articulado ao restante do curso, apresentando proposta pedagógica prática desde o início do curso e permeia toda a formação do professor no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.



Fonte: PPC, 2006.

No PPC do curso são discriminadas as cargas horárias teóricas e práticas de todas as disciplinas do curso, portanto, ainda conforme o gráfico 2, apesar de ter como premissa uma ação pedagógica prática. Podemos notar que a dimensão teórica do curso ainda é bem maior que a prática e só é intensificada nos períodos finais devido a presença da disciplina de Estágio Supervisionado. Vale ressaltar também que como o PPC do curso teve sua aprovação em 2006, é, portanto, compreensível que as discussões mais aprofundadas acerca da pesquisa presentes na Legislação de 2015 e a ênfase na não dicotomização entre teoria e prática não possam ser verificadas no documento.

No item destinado a explicitar o núcleo de estudos integradores da diretriz curricular, no intuito de ratificar dinamicidade à realização desse projeto político-pedagógico, é apresentado que os alunos são estimulados à vivências já existentes no Centro de Educação através de instâncias e práticas acadêmicas expressas como núcleos temáticos: NEPEAL, NEAD, NEA, NAE; Programas de extensão: PROMUAL, PRONERA, UNITRABALHO, ARBORETUM de educação ambiental, sala verde, programas de iniciação científica, programas de monitoria, estágios não obrigatórios; participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico. O documento também ressalta que o aluno deve compor um mínimo de 200 horas de participação em atividades do núcleo de estudos integradores, no entanto, essa carga horária não poderá ser cumprida em uma única atividade. Vale ressaltar, que apesar de indicados no PPC, os núcleos temáticos não estão mais vigentes no curso de Pedagogia.

O projeto também apresenta leque de disciplinas eletivas (Componentes Optativos), com carga horária de, no mínimo, 160 horas, já prevista em matriz Curricular descrita do PPC, apesar de esclarecer que novas disciplinas eletivas poderão ser acrescentadas às explicitadas no documento, por decisão do Colegiado do Curso, após avaliação e identificação de necessidades para melhor aprofundamento e diversificação estudos.

Também foram apresentados os ementários e bibliografia básica das disciplinas obrigatórias e eletivas. Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com carga horária de 120h, o PPC esclarece que o aluno integraliza o curso obedecendo aos critérios de avaliação, estabelecidos pela legislação vigente e mediante a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso, definido pelo aluno paralelo ao desenvolvimento da disciplina Pesquisa Educacional, devendo ser concluído e entregue na metade do último semestre letivo de conclusão do Curso e apresentado em seminários temáticos organizados pelo colegiado do curso, no final do referido semestre, para uma banca avaliadora. O trabalho é orientado pelos professores da área de preferência do aluno a partir da definição do trabalho.

Em relação ao Estágio Supervisionado, apesar de apresentar anexo com projeto específico, o documento o apresenta antecipadamente como um campo de conhecimento e espaço de formação docente que deverá ter como eixo a pesquisa da prática pedagógica, envolvendo a organização e gestão de processos educativos escolares e não escolares.

Desse modo, é concebido e organizado pela ação compartilhada de professores do curso, na tentativa de conferir unidade técnica, política e pedagógica à formação profissional dos futuros pedagogos estabelecendo estreita ligação entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento, ampliando a compreensão do campo de atuação e intervindo na prática educativa.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado tem a duração de 400 horas, distribuídas em Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional), Estágio Supervisionado II (Docência – Educação Infantil), Estágio Supervisionado III (Docência – Modalidade Normal) e Estágio Supervisionado IV (Docência – Anos Iniciais), iniciando-se a partir do 5º período do curso para o turno diurno e do 6º período para o turno noturno, conforme matriz curricular anexo.

Por fim o documento evidencia como a avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia será feita por meio da efetivação da avaliação institucional como parte integrante do planejamento, o que possibilita o acompanhamento exitoso das mudanças implantadas no curso, avaliação que segundo dados da pesquisa também não tem ocorrido no curso. Segundo o PPC, a avaliação institucional engloba o acompanhamento das ações indissociadas de ensino-pesquisa-extensão, no sentido do estímulo, promoção e divulgação da produção científica, artística e cultural docente e discente do curso.

Essa dimensão também é realizada em integração com os Núcleos de ensino pesquisa- extensão. O Curso é avaliado não só pela comunidade acadêmica interna, mas também pela sociedade por meio da ação/intervenção docente/discente expressa na produção e nas atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária em parceria com instituições educacionais e, particularmente, com as que viabilizam os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL finaliza seu corpus com dois anexos, um com o descritivo da relação dos professores do curso de pedagogia e outro que apresenta um projeto intitulado Projetos Integradores, Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado, com o objetivo de refletir sobre os elementos da prática pedagógica por meio da observação e investigação da realidade educativa, em especial da prática pedagógica, além de favorecer desde o primeiro período do curso, a experiência de incluir a reflexão teoria/prática na formação dos alunos e articular ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o documento, essa articulação busca assegurar a construção interdisciplinar do conhecimento, concebendo a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo e se realiza por meio 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.

Os Projetos Integradores, a Pesquisa Educacional e o Estágio Supervisionado, constantes na matriz curricular do curso, articulados, possibilitam a reflexão e a intervenção crítica e criativa no âmbito escolar e não escolar, no desenvolvimento de saberes e de competências para atuação profissional na docência e na gestão de processos educativos. Além disso, promovem a articulação do ensino superior de

formação do profissional de educação, instituição escolar básica e a comunidade, tendo como eixo a investigação da realidade educativa.

Como já explicitado, o componente curricular Projetos Integradores e Estágio Supervisionados compõem o Eixo Articulador do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que envolve 680 h de atividades pedagógicas. Este Eixo, visa aprofundar a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica, coordenará 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 formandos, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa, intimamente articulados ao eixo estrutural através da pesquisa educacional.

Serão verificados na análise dos dados da pesquisa no capítulo posterior que a efetivação nem sempre ocorre. A análise mais expressiva das disciplinas que compõem esse projeto ocorrerá junto a análise dos dados da pesquisa no capítulo três dessa dissertação, pois esses componentes também foram elementos de investigação, por terem sido mencionados nesse documento como eixo articulador e a efetivação da pesquisa na formação inicial do pedagogo.

Saviani (2008) comenta a importância da pedagogia na estrutura do ensino superior, embora a área pedagógica tenha sido objeto de estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente quando referida ao nível elementar da organização escolar. Além disso, nota que o tratamento dado à pedagogia a reduziu em uma ciência profissional pragmática do professor, sendo mera transmissão de conhecimentos para a orientação do ensino. Deste modo, Saviani conclui que para equacionar o problema do espaço acadêmico da pedagogia deve-se começar por sua tradição teórica relacionando-a com a educação enquanto prática, já que dela se origina e se destina.

Segundo Gamboa (2007, p. 8) a relação teoria-prática sintetiza-se no termo *práxis*. Esse dualismo parece ser superado quando, em vez de destacar um ou outro termo, se prioriza a relação dinâmica entre eles, a qual, a sua vez, é inserida num processo maior envolvente, relativizando assim suas autonomias. Tanto a teoria como a prática, são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma tenciona a outra. O termo *práxis* foi criado para denominar

essa dinâmica. Esse termo, ao contrário de outras concepções que visam à adequação, o ajuste ou o equilíbrio entre a teoria e a prática, expressa a tensão, o confronto e a contradição entre elas, tensão essa que gera um movimento dinâmico de superação.

Partindo deste pressuposto, Saviani (2008) apresenta dois conceitos ligados a teoria e prática, o ativismo e verbalismo. O ativismo é a prática sem a teoria e o verbalismo trata-se do inverso. Para Saviani, o que a pedagogia histórico-crítica propõe é a melhor solução para este dilema é a articulação entre teoria e prática. É preciso o cuidado para não propor o ativismo quando o problema seria enfrenta-lo, bem como o verbalismo. Nesse sentido, é necessário repensar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários por dentro das disciplinas que possuem estrutura isolada, desarticulada, sem espaço para (auto) avaliação, discussão e planejamento coletivo.

Nesse sentido, pode-se notar que a carga horária total do curso de Pedagogia da UFAL possui 2.440h de atividade teórica, o que corresponde a 68% da carga horária total do curso e 1.160h de atividade prática, o equivalente a 32% da carga horária total. Não é a definição de carga horária e a dicotomia teoria e prática que irão definir a qualificação da formação inicial do pedagogo da UFAL, pois se fosse aumentada a atividade prática não haveria uma garantia de formação consistente, capaz de fornecer elementos para que o aluno analise, explique e atue com coerência, consistência, autonomia e pesquisa.

No momento em que a atividade de pesquisa é oportunizada em todo o currículo do curso de Pedagogia é dada ao professor a possibilidade do diálogo prática-teoria-prática, onde a prática irá sinalizar questionamentos que serão interpretados com base na teoria evidenciando alternativas para uma nova ressignificação dessa prática. No cotidiano escolar a pesquisa pode assumir importante papel para que os dilemas e desafios da educação sejam enfrentados a partir de questionamentos e reflexões.

Portanto, em consonância com o Parecer 05/2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o PPC do Curso de Pedagogia da UFAL defende os três elementos significativos para essa formação: a docência, a pesquisa e a gestão dos processos educativos indissociáveis na formação do

pedagogo. No entanto, apesar de apresentar ao discorrer pontualmente em alguns itens do documento, a prática ainda é organizada com menor importância e ainda percebemos uma dicotomia na própria organização do documento teoria x prática.

O documento não elucida a efetivação da pesquisa, pois ao analisar o documento percebe-se que as discussões referentes a formação do professor pesquisador são incipientes e superficiais.

A matriz curricular foi organizada de forma que todos os componentes curriculares do curso contemplam carga horária total subdivididas em carga horária teórica e carga horária prática, o que nos permite perceber que dado a elaboração do PPC ter sido próxima a aprovação do Parecer, as discussões e amadurecimento da estrutura pedagógica do curso deu-se de forma lenta, já que em 2018, o mesmo documento ainda está em vigor. Embora não seja objeto de estudo, o PPC está em processo de revisão a partir do que aponta a Resolução nº 2 de 2015.

4. A FORMAÇÃO PARA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL

4.1 Campo de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAL, localizada no Campus A. C. Simões na cidade de Maceió. É a única instituição pública que oferta esse curso na modalidade de ensino presencial. Para que se possa compreender melhor a questão da formação de pedagogos pesquisadores nessa IES se torna necessária a compreensão da organização da Universidade e da Unidade Acadêmica CEDU, responsáveis pela estruturação e gerenciamento do curso.

De acordo com o site institucional, fundada em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição federal de ensino superior, está instalada no Campus A.C. Simões, em Maceió, e em mais dois campi no interior do Estado: Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema.

Dentro do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, denominado Expansão com Interiorização, do Governo Federal, a UFAL criou, em 2006, o Campus Arapiraca, no agreste alagoano, que se estende de sua sede, em Arapiraca, para as unidades em Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa. Em 2010, foi inaugurado o Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia e a unidade de Santana do Ipanema. A UFAL tem por 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. Seu objetivo é tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

São cerca de 26 mil alunos matriculados nos 84 cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital (53 cursos), e nos campi de Arapiraca (19 cursos) e do Sertão (8 cursos). Na modalidade de pós-graduação, são 39 programas strictu sensu oferecidos, sendo 30 mestrados e nove doutorados, que contam com 2.312 alunos, e 13 especializações. Em Educação a Distância, há quatro mil graduandos.

Com relação ao quadro de pessoal, são 1.698 servidores técnico-administrativos e 1.394 docentes, dos quais 690 são doutores. Do total de técnicos, 797 são lotados no Hospital Universitário Professor Alberto Antunes, órgão de apoio

acadêmico que mantém relação funcional com as unidades acadêmicas, principalmente da área de saúde, voltada ao ensino, à pesquisa e à assistência. Atualmente, a universidade conta com 258 grupos de pesquisas, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e alunos.

A instituição oferece aos alunos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq); o Programa de Educação Tutorial (PET); monitoria, estágio e bolsas de estudo/trabalho. Também disponibiliza bolsas adquiridas nos editais da Sesu/MEC, para programas como Afro-Atitude e de cotas, entre outros. Mantém cerca de 600 convênios com empresas e instituições públicas e privadas.

A presença da UFAL no território alagoano, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência, representa importante vetor de desenvolvimento de Alagoas, sobretudo por se tratar de um dos Estados que apresenta elevadíssimos indicadores de desigualdades do Brasil. Mas, ao mesmo tempo, significa enfrentar enorme desafio para exercer plenamente sua missão social neste contexto periférico, de grandes limitações e precariedades.

Figura 2 - Print da tela do site da UFAL com descrição do quantitativo de estudantes participantes de atividades extracurriculares

ALUNOS COM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
PESQUISA	1941	1824	1	1	1942	1825
EXTENSÃO	2083	2028	10	9	2093	2037
MONITORIA	969	950	4	4	973	954
ESTÁGIO EXTRACURRICULAR (não obrigatório)	4671	4493	23	22	4694	4515

Fonte: Censo 2016/2017

Como fica evidenciado na figura 2, em torno de 36, 8% do número total de estudantes matriculados na graduação da UFAL participam de atividades extracurriculares, entre pesquisa, extensão, monitoria e estágios não obrigatórios. Dos vinte e seis mil estudantes matriculados, apenas 9.585 participaram dessas atividades, demonstrando um número ainda pequeno, apesar de significativo. Entre as atividades mais listadas, dos alunos participantes, 10% exerce a atividade

monitoria, 19% estão envolvidos com pesquisa, 22% atuam na extensão, mas a grande maioria, 49% está no exercício do estágio extracurricular não obrigatório. Esse dado nos evidencia que mesmo exercendo o papel de produção do conhecimento, a Universidade ainda exerce grande influência na escolaridade para o exercício do trabalho, pois o estudante universitário ainda prioriza a aprendizagem de um ofício, seja pela remuneração ou somente pela experiência adquirida exigida pelo mercado de trabalho.

Por meio dos dados obtidos pelos dados obtidos na pesquisa realizada pelo autor, pode-se constatar que parte dos estágios extracurriculares vivenciados pelos alunos do curso de Pedagogia advém de uma precarização do trabalho docente, pois são realizados em escolas de bairro sem autorização, ou já atuam como professores titulares sem o término da graduação. Apesar de já serem inseridos no campo de atuação, com a prática, esses estágios extracurriculares não garantem uma melhor formação inicial.

Nesse particular, nos mostra Alves (2011) a universidade como “Uma instituição de ensino e pesquisa, destinada a promover, em alto nível, a ciência, a cultura e a tecnologia, a serviço do homem e do meio”. Se aceitarmos que a finalidade primeira da universidade e de suas unidades acadêmicas é a produção do conhecimento e de tecnologia, não poderemos ignorar, também, que pela importância da ciência e da tecnologia modernas, sobretudo num país como o nosso, que deve buscar na universidade algumas bases para seu desenvolvimento, ela não pode negligenciar o seu objetivo de ministrar e produzir cultura.

Figura 3 – Print da tela do site da UFAL com informações da Pesquisa na IES

Pesquisa

Evolução dos grupos de pesquisa certificados

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Quantidade	266	274	291	339	348	375



Fonte: Diretório de Pesquisa/CNPQ

Como se pode notar na figura 3 acima, em cinco anos a Universidade teve um aumento de cento e nove grupos de pesquisa certificados, demonstrando um aumento expressivo na execução da pesquisa entre os anos de 2011 e 2016. Nesse contexto é válido reconhecer na pesquisa uma forma de conhecer e também de intervir do estudante, pois nela são incorporadas a prática com a teoria e auxilia no desenvolvimento da formação do sujeito crítico, criativo e inventivo, visto que inclui a percepção emancipatória do sujeito e reconhece que a tarefa de ensinar não se confunde com pesquisa e nem a ela se iguala. Embora ensino e pesquisa se articulem em alguns sentidos, em outros se diferenciam muito, e mesmo uma pesquisa voltada para a melhoria da prática docente precisa de condições mínimas para sua realização (DEMO, 2003).

De acordo com o site da Unidade Acadêmica gestora (CEDU), o curso de Pedagogia da UFAL possui origens que remontam aos anos 50, com a criação, pelo Pe. Teófanos Augusto de Barros, da Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA). Fundada para suprir a carência de professores para o ensino secundário, a faculdade pôs em funcionamento o curso de Pedagogia, que foi integrado à Universidade de Alagoas no início de 1961, ano do seu reconhecimento.

Hoje o curso está organizado com uma carga horária de mais de 3.600 horas e oferece 120 vagas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. São 40 vagas em cada turno. O curso tem duração mínima de 8 semestres (4 anos) e máxima de 14 semestres (7 anos). De acordo com seu projeto pedagógico apresenta como objetivo a formação de um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca e atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil exercendo a capacidade de liderança e de busca do conhecimento e produzindo conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares.

No que se refere a sua atuação, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o egresso do curso pode atuar em escolas, sistemas educacionais e outras organizações. Desse modo, estará apto a

exercer atividades de organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação e de projetos e experiências educativas não escolares; e de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência.

Na página oficial do CEDU são apresentados vinte grupos de pesquisa e quinze projetos de extensão discriminando seus nomes e respectivos coordenadores com temáticas relacionadas a matriz curricular vigente. Não foram encontrados no site dados sobre os números atuais de matriculados ou histórico desses dados durante os anos de existência do Curso. No entanto, de acordo com a secretaria do CEDU, no curso de Pedagogia no semestre letivo de 2018.1, período em que essa pesquisa foi realizada, haviam 654 alunos matriculados no turno diurno (distribuídos em matutino e vespertino) e 399 no turno noturno, totalizando 1053 alunos.

4.2 Metodologia

A presente investigação caracterizou-se sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa exploratória. Conforme Triviños (2007, p.125) “a pesquisa qualitativa surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”. O autor explica que, para a realização de uma pesquisa qualitativa não é necessário, por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente.

Antes, sim, é importante que o pesquisador desenvolva uma certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa. Na concepção da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição. Para Fazenda (2008, p.58):

A descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Nesse sentido, interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa tanto quanto possível. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

As etapas de realização da pesquisa ocorreram da seguinte forma: primeiro buscou-se encontrar junto à bibliografia a importância da pesquisa na Universidade e da formação inicial do professor pesquisador; a segunda parte caracterizou-se em realizar um questionário semiestruturado com os alunos do curso de Pedagogia da UFAL; na terceira etapa realizou-se uma análise dos documentos norteadores do curso (DNCs, PPC e Resoluções) e das informações encontradas nos questionários descritos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFAL.

A pesquisa descrita foi realizada com 210 alunos do curso de Pedagogia matriculados no semestre letivo 2018.1 entre julho e agosto de 2018. Segundo dados obtidos junto a secretaria da Unidade acadêmica responsável pelo curso de Pedagogia da UFAL - Centro de Educação (CEDU) haviam um mil e cinquenta e três alunos matriculados nesse semestre, sendo 654 alunos no período diurno (abrange turmas nos turnos matutino e vespertino) e 399 alunos no período noturno.

Para consolidar os dados dessa pesquisa foi escolhido como amostra o quantitativo de 20% do número de matriculados, portanto, foram realizados 210 questionários com alunos do 4º ao 9º período matriculados na graduação de Pedagogia distribuídos nos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia, visando um estudo comparativo e complementar do perfil discente. Cada participante voluntário assinou duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, em que foram esclarecidos os objetivos, a importância e os possíveis riscos e incômodos que poderiam ocasionar ao participante. A realização da pesquisa também foi autorizada pelo diretor do CEDU, conforme anexo C.

O instrumento para a coleta e análise dos dados foi um questionário semiestruturado, desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo

investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS,2007). Foi constituído por um questionário semiestruturado de 21 questões que foram respondidas pelos alunos, composto de onze perguntas abertas que permitiram aos informantes responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões e de dez questões fechadas que possibilitaram aos informantes escolher sua resposta entre duas ou mais opções. Apesar de extenso, o comprometimento dos respondentes ficou evidenciado, pois foi solicitado junto aos professores um momento durante as aulas para que o questionário fosse respondido manualmente. Todas as questões, independentemente de sua natureza, objetiva ou discursiva, foram respondidas com qualidade e criticidade.

Antes da aplicação oficial do questionário foi realizado um pré-teste com uma turma do curso de Pedagogia, o pré-teste consistiu na aplicação de um questionário preliminar a um grupo selecionado para verificar problemas de compreensão das questões e forneceu subsídios para a sua modificação. O teste desse instrumento possibilitou a escolha do procedimento de aplicação, adequação do vocabulário empregado nas questões assegurou que as questões possibilitaram ajustar as variáveis que se pretendia medir, possibilitando, assim, a fidedignidade, a validade e a operatividade do instrumento escolhido para o levantamento de dados da pesquisa (GIL, 2002).

4.3 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Considerando os itens elencados neste estudo, orientados pela necessidade de conhecer quem é o aluno em formação inicial na educação superior, identificamos, a priori, o perfil dos 210 discentes participantes da pesquisa e como isso se aplica aos resultados da investigação. Para isso foram definidos sete aspectos norteadores: o período matriculado, o turno em que estuda, o sexo, a faixa etária, origem da escola de educação básica, existência de outra formação em nível superior e atuação em atividade remunerada.

Segundo Vianna (2013) ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. Essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas,

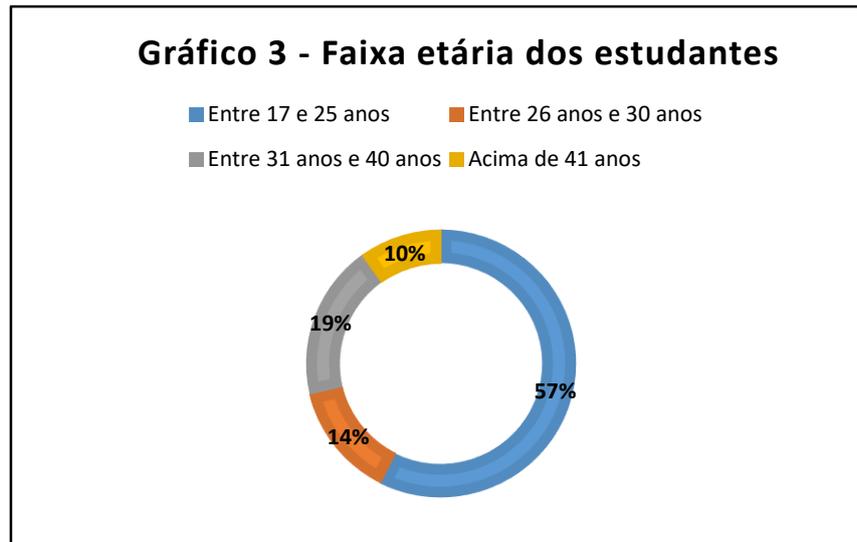
demográficas, sociais, culturais e políticas. A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas.

No entanto, a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente. Nesse sentido, após a realização dos questionários foi possível perceber a feminização da formação docente, sobretudo do pedagogo que atua na Educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais), ainda arraigada de status e discursos de gênero, pois 86% dos discentes integrantes da pesquisa eram do sexo feminino, enquanto, apenas 14% eram do sexo masculino.

Ao desconstruir os significados femininos que ligam o cuidado e o afeto às mulheres e estabelecem a relação entre essas características e o magistério com base na maioria nele presente, pode-se transpor algumas das naturalizações que relacionam o afeto apenas às mulheres e percebê-lo no fazer de professoras e professores. Com base nesta constatação, pode-se afirmar o sentido social desta profissão, que é tido como feminino, mas que ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo. Feminino, aqui, refere-se às visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres.

A relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a própria docência permitem ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupados por homens (VIANNA, 2013).

Acerca da distribuição da faixa etária dos discentes pesquisados, como se pode observar no gráfico 3, 10% dos estudantes tinha acima de 40 anos, 14% tinha idade entre 26 e 30 anos, 19% tinha entre 31 e 40 anos, e com maior representatividade, a faixa etária entre 17 e 25 anos que contemplou 57 % dos entrevistados, nos revelando um perfil mais juvenil da sociedade maceioense em formação inicial para docência no curso de Pedagogia.

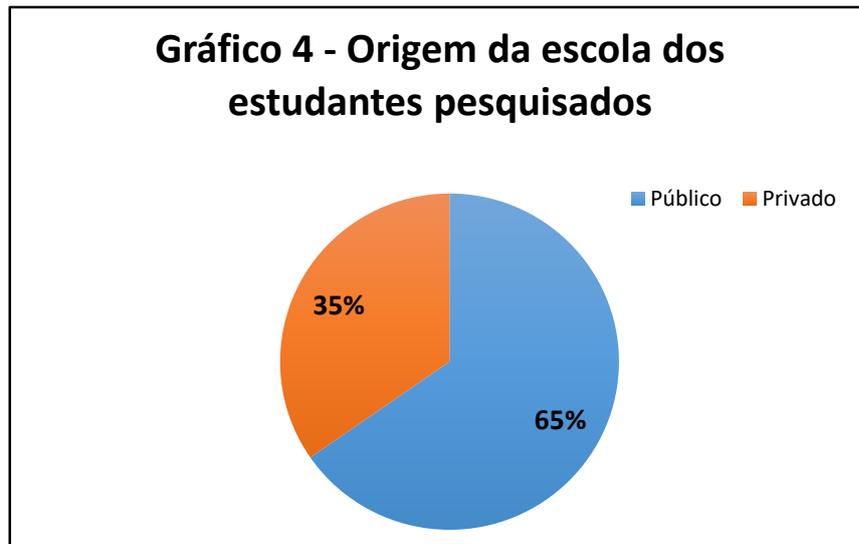


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

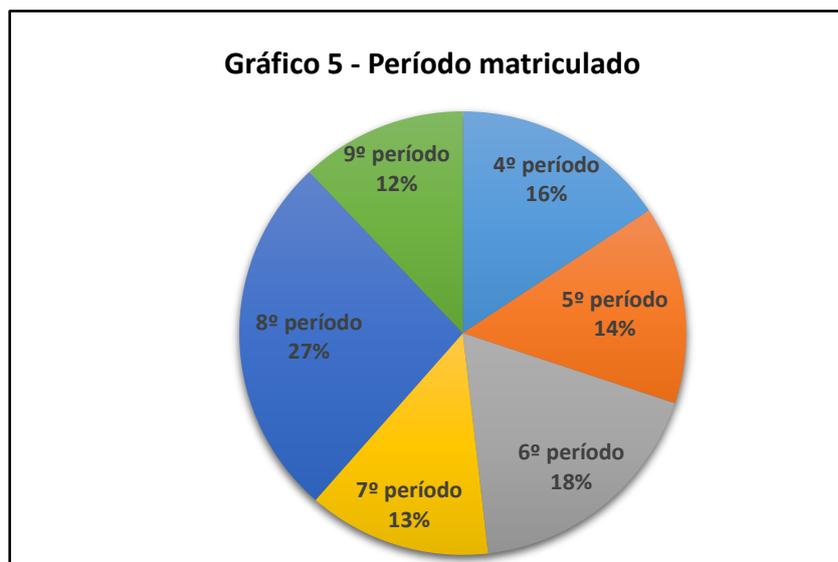
Em consonância com as ideias de Arroyo (2013, p. 87) é válido refletir sobre a importante influência da juventude na estruturação do currículo escolar, pois “enquanto os currículos, os conhecimentos e a produção cultural não reconhecerem essas dimensões da condição humana, essa juventude não terá vez como campo de interesse para conhecimentos escolares”. Num momento em que o ensino superior e as políticas educativas ocupam o centro de tantas controvérsias, se faz necessário repensarmos o papel das instituições universitárias e da juventude estudantil no quadro das transformações sociais e políticas das últimas décadas.

A universidade não só é composta por milhares de jovens estudantes como, enquanto parte integrante do sistema de educação, é largamente responsável pela emergência dos “jovens” enquanto novo “ator” social que, sobretudo desde a segunda metade do século XX, passou a ocupar um lugar de destaque nas principais mudanças sociopolíticas das sociedades contemporâneas. Nesse sentido a Universidade pode passar por adequações curriculares que atendam a esses “novos atores”.

Como podemos elucidar por meio do gráfico 4, referente a origem da escola dos estudantes pesquisados, apenas 35% são oriundos de escola privada enquanto a maior parte, 65% dos discentes são oriundos da escola pública.



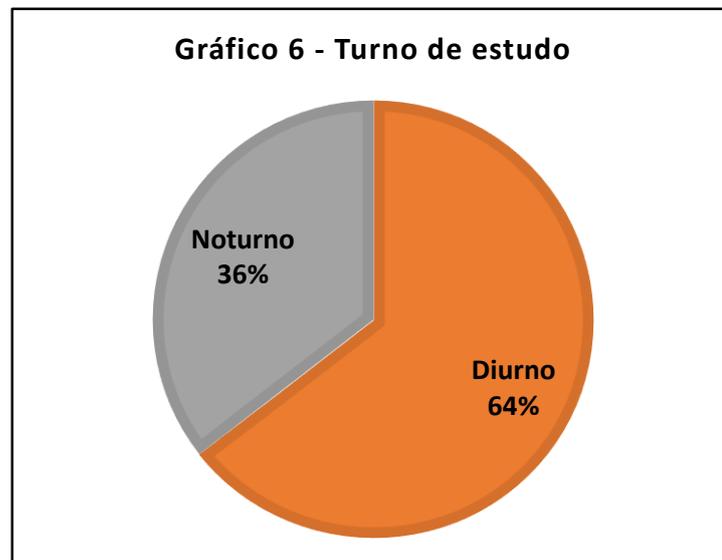
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como se pode perceber o gráfico 5 corresponde a distribuição dos pesquisados por período matriculado, evidenciando um equilíbrio entre o quantitativo no percentual dos seis períodos do curso contemplados nessa pesquisa. Vale ressaltar que 39% dos estudantes pesquisados são concluintes, pois estão matriculados no oitavo e nono período do curso, enquanto 61% (a soma dos 4º ao 7º período) ainda está em formação processual, o que nos possibilitou a compreensão dos discentes acerca da pesquisa em momentos distintos da formação, sobretudo acerca da disciplina de Projetos Integradores que perpassa a maior parte da formação desses estudantes e

apareceu nesse pesquisa como a disciplina mais fragilidade no processo de formação do Pedagogo da UFAL.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Já no gráfico 6 pode-se notar que dos respondentes, 64% dos alunos estavam matriculados no período diurno e 36% no período noturno. No entanto, ressalto que no momento da aplicação do questionário havia um esvaziamento das turmas, principalmente, no turno vespertino, em que a média de alunos em sala não ultrapassou o número de dez alunos por turma, portanto, a maioria dos alunos do diurno estudavam pela manhã.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como apresentado no gráfico 7, 86% dos discentes pesquisados não possuíam outra formação em Nível Superior, enquanto 14% havia outra formação. Das diversas formações citadas, apenas duas foram de Licenciatura e as demais eram bacharelados em História, Gestão de Sistema de Informação, Design, Logística, Serviço Social, Teologia, Psicologia, Fisioterapia, Tecnóloga em Turismo, Engenharia Civil, Biologia, Economia e Biblioteconomia.

Todos os que possuíam outra formação foram unânimes em relação a escolha de uma segunda formação para a docência: A falta de oportunidades de trabalho em suas respectivas áreas e a maior demanda no mercado para o exercício do trabalho.

Vale ressaltar também, que de maneira geral, os discentes que apresentaram em seus questionários uma proximidade com a pesquisa já possuíam outra formação em nível superior, nos levando a inferir que o contato com pesquisa majoritariamente só acontece a partir do ingresso no Ensino Superior. Também ficou evidenciado na pesquisa que o índice de alunos com maior idade e com formação em nível superior estudavam no turno noturno.

De acordo com o gráfico 8, referente ao exercício do trabalho remunerado dos discentes pesquisados, 48% não trabalhavam e 52% já estavam inseridos no mercado de trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Das áreas de atuação apresentadas pela metade dos alunos entrevistados que exerciam atividade remunerada 85% já atuavam na área de educação. Foram citados nos exercícios das funções de auxiliar de sala, secretaria escolar, apoio e coordenação pedagógica, docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, psicopedagogia clínica e educacional, espaço não formal, educação para o trânsito e Pedagogia Empresarial. Os outros 15% dos trabalhadores que não atuavam na área de educação exerciam atividades como funcionário público – administrativo, empresária, bibliotecária, babá, operadora de telemarketing e comércio. Fica evidente aqui, que em pela metade dos alunos participantes a percepção da cultura tecnocrática permeia e influencia na organização estrutural e pedagógica da Universidade, sobretudo, no exercício da docência em Alagoas. Nesse contexto, vale refletir sobre o perfil de alunos trabalhadores que o curso de Pedagogia da UFAL forma, e as condições de precarização de trabalho e remuneração

4.4 A pesquisa como elemento formador sob a ótica discente

Os dados aqui representados foram expostos graficamente com o objetivo de ilustrar e auxiliar o leitor na compreensão dos resultados obtidos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como observado no gráfico 9, os respondentes foram questionados acerca do contato que tiveram com a pesquisa antes do ingresso na universidade e 88% dos

alunos revelaram que nunca haviam tido contato com pesquisa, enquanto apenas 12% dos estudantes explicitaram ter vivência com a pesquisa antes do universo acadêmico.

Entre os alunos que foram afirmativos nessa vivência, foram citadas algumas atividades externas à pesquisa acadêmica, como por exemplo, pesquisas religiosas ou do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística - IBOPE, Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e uma participação de projeto de pesquisa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

As demais contemplaram alunos que já cursaram Magistério, com pesquisa na Educação Popular do campo, realização de pesquisas dentro da escola através do jornal da escola de uma já professora, pesquisas na área da saúde pública como pesquisadora, de uma fisioterapeuta, escrita de monografia e pesquisa bibliográfica nos estudos, e por fim mesmo sem tanto aprofundamento de outros graduandos e pesquisa escolar em Nível Fundamental e Médio.

De acordo com os dados levantados pode-se perceber que o contato com a pesquisa na perspectiva dos respondentes ocorre de forma mais perceptível e sistematizada no ensino superior, pois, após a trajetória escolar na educação básica e na vida particular a pesquisa não faz parte do repertório social educativo para desenvolvimento de aprendizagem.

Ao definir pesquisa dessa maneira, estamos afirmando que essa atividade não é algo para ser realizado apenas pelo aluno. Se ela é, por definição, uma atividade mediada, então é porque dela participam sujeitos e instrumentos mediadores na construção do conhecimento. Nessa direção, vale ressaltar o que afirma Demo (2003, p. 2) sobre pesquisa na escola (básica):

A pesquisa na escola é uma maneira de educar e uma estratégia que facilita a educação (...) e a consideramos uma necessidade da cidadania moderna. (...) educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior (...) A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo.

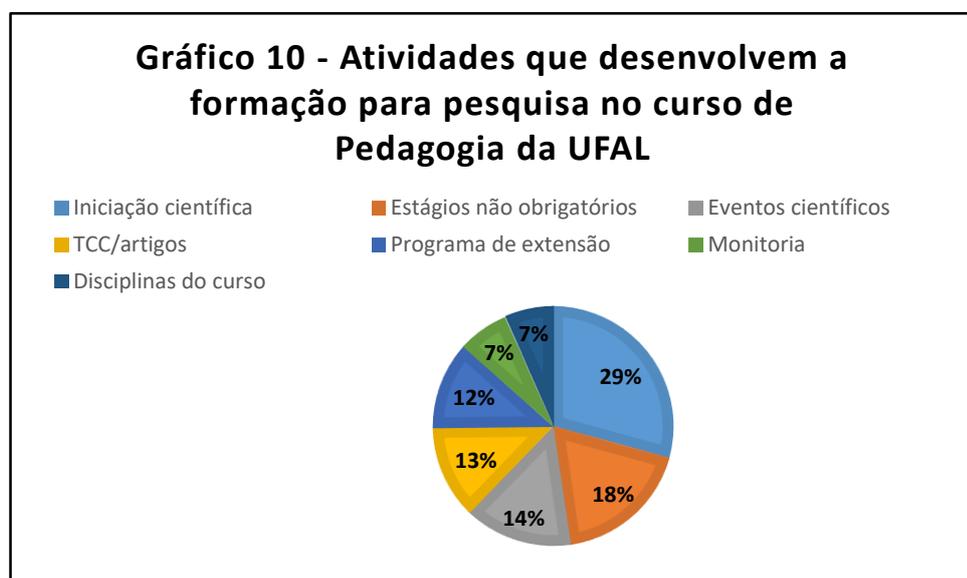
Essa é a perspectiva percebe-se que o ato de pesquisar requer um educador que, exercendo seu papel de mediador, abre novos caminhos para seus alunos em direção à investigação, questionando-os e permitindo que questionem, visando a

ultrapassar o saber superficial pautado no acúmulo de informações independente do segmento de atuação.

É necessária uma ruptura com o paradigma que identifica o tema da pesquisa como exclusividade dos estudantes dos cursos superiores, pois é na educação básica que se inicia a escolarização. Segundo Martins (2007, p. 85), pouca ênfase ou orientações vêm sendo disponibilizadas aos educandos quanto ao encaminhamento dos trabalhos de pesquisa escolar. Muitos são os fatores determinantes dessa visão, mas acredita-se que a formação precária e aligeirada dos professores em suas graduações e a falta de trabalhar com o tema na formação continuada dos mesmos são evidências da desqualificação da pesquisa no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, precisamos utilizar a pesquisa escolar para a construção do conhecimento, pois para Lüdke (2001) é imprescindível a presença da pesquisa na formação inicial do professor, que como observado na pesquisa, é o primeiro contato assimilado como tal pelos estudantes do curso. Segundo ela, é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma o que segundo ela, tem sido difícil de realizar nas universidades.

Os itens do gráfico 10 e 11 foram retirados do PPC do curso de Pedagogia que identificou nessas atividades o desenvolvimento da pesquisa como caráter formativo fundante. Ambas as questões possibilitaram que os estudantes investigados marcassem o número de opções que desejassem, sem limitações.



Fontes: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisar o gráfico 10 podemos constatar que os participantes identificaram a presença de elementos que fomentam a pesquisa na formação em Pedagogia da UFAL. Com apenas 7% as monitorias e as disciplinas do curso, seguido dos programas de extensão que contemplou 12% das opiniões, seguido de TCC e artigos com 13%, eventos científicos com 14%, estágios não obrigatórios contemplou 18% e em primeiro lugar, com 29% das respostas, a iniciação científica. Além desses itens explicitados nos questionários, 30% dos entrevistados citaram o PIBIC e o PIBID como atividade específica fora da iniciação científica. Visitas a locais científicos também foi descrito no item outros do questionário.

De acordo com o PPC (2006, p. 78) do curso de Pedagogia da UFAL, o Trabalho de Conclusão do Curso se materializa após a elaboração do projeto de pesquisa no 5º período do curso, através da disciplina Pesquisa Educacional, em que o licenciando problematiza os espaços caracterizados na etapa diagnóstica, define os objetivos e o objeto de investigação (estudo), busca o referencial teórico metodológico referente ao objeto a ser investigado, define cronograma de execução, a coleta de dados para análise à luz da teoria estudada.

Ao cursar esta disciplina o aluno deve ter seu projeto de monografia aprovado, como exigência de conclusão da disciplina. Na medida em que investiga e intervém (Por meio das disciplinas de Projetos Integradores e Estágio Supervisionado) na prática educativa, a partir do sexto período, o futuro pedagogo procura sistematizar o conhecimento, construído e experienciado no decurso do processo de “investigação-ação” e o apresenta sob forma de trabalho monográfico (escrito individual ou em dupla) para integralização do curso a ser apresentado ao Colegiado no último semestre do curso.

Em consonância também com os gráficos 5 e 12, a maioria dos discentes, identificou na disciplina de Pesquisa Educacional presença mais significativa de estruturas investigativas durante a formação, evidenciando que apenas 16% dos respondentes não tinham estudado a disciplina de Pesquisa Educacional por ainda estarem cursando 4º período.

Nesse sentido podemos perceber um dado importante acerca dessa disciplina e sua relação com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois como observado

no gráfico 10 os estágios não obrigatórios e eventos científicos apresentaram maior representatividade entre os respondentes superando inclusive o TCC, que apenas 11% alegou ter participado, nos levando a inferir que as etapas da produção da escrita e da pesquisa não foram prioridades do desenvolvimento do curso e são desenvolvidas apenas no último período do curso devido a obrigatoriedade da aprovação.

De acordo com Freitas (2012), os trabalhos acadêmicos, neste caso, o TCC, em especial, gera angústia nos discentes e geralmente são vistos como “obstáculos” e requisitos para se obter uma boa nota e ser aprovado. Diante desta constatação, a mesma autora acredita que se possa considerar uma possível necessidade dos alunos de exercitarem a habilidade da autoria diante de reflexões e desenvolver uma criticidade do que se produz. Portanto, pode-se compreender destas constatações que os alunos não têm uma vivência e prática da produção de conteúdo científico e que embora tenham contato com a pesquisa, esta relação é insipiente, incapaz de fazer com que o estudante se sinta capacitado e menos aflito diante da avaliação final, o TCC.

Além disso, o aluno precisa estar seduzido pelo tema e confiante de ter feito a melhor escolha, para que, no percurso de leituras e pesquisas, não sinta necessidade de mudanças no foco da pesquisa; já que isso poderá acarretar prejuízos em nível de conhecimento e tempo, uma vez que estes trabalhos são desenvolvidos, na maioria dos cursos, no final da graduação. (PEREIRA, 2011).

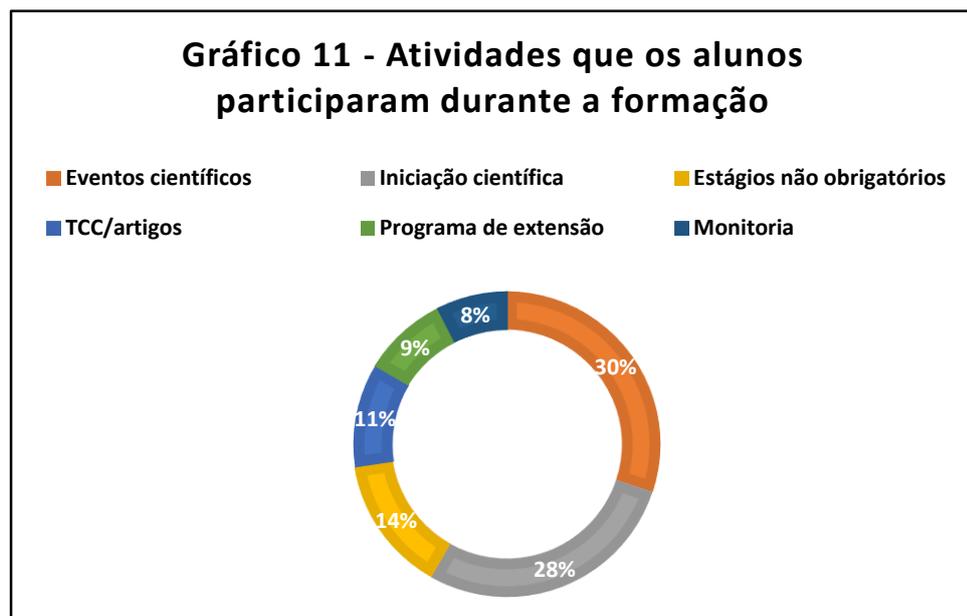
Por outro lado, embora o tema a ser estudado seja escolhido pelo aluno a partir de seus gostos pessoais, isso não garante a continuidade no processo de elaboração do trabalho científico, uma vez que, quando o estudante escolhe o que vai estudar desconsiderando as possibilidades de fazê-lo, pode haver um descolamento da realidade e prática, ou mesmo, a falta de fundamentação sobre o assunto. Luckesi (2006, p.23) explica que muitas vezes, em provas e exames, assim como em TCCs, nem sempre se considera o que foi ensinado. Um sistema em que o objetivo é uma nota, mas a nota não caracteriza o aprendizado.

Outro dado que emerge do gráfico 10 está relacionado a pesquisa minoritariamente se fazer presente nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFAL segundo os discentes entrevistados. Dado a desatualização do projeto pedagógico do

curso que não contempla a Resolução nº 2 de 2015, a dicotomia teoria e prática ainda está presente na atual estruturação curricular, o que pode ser superado já que está em fase de atualização.

A crítica à dicotomia entre teoria e prática, que está presente nos cursos de licenciatura, favorece o surgimento desse tipo de formação, pois, a preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa.

A formação do professor pesquisador pode dar condições do professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001).



Fontes: Dados da Pesquisa, 2018.

Pode-se verificar no gráfico 11, que 30 % dos entrevistados se envolveram com eventos científicos, 28% com iniciação científica, 14% com estágios não obrigatórios, 11% já integraram atividades de escrita de artigos ou preparação para o TCC, 9% participaram de programas de extensão e apenas 8% de atividades de monitoria. Também estava no questionário apesar de não estar representado graficamente a opção disciplinas do curso e evidentemente 100% dos entrevistados

integraram esse item. No item outros mais uma vez o PIBIC e o PIBID são trazidos de forma massificada e também é citado o Centro de Inclusão Digital que não estava presente no questionário.

O que nos chama atenção nesses dados, é que se somado o percentual de alunos que participaram de atividades de iniciação científica, eventos científicos e extensão 67% dos discentes teriam integrado atividades que segundo o PPC do curso estão intimamente ligadas a atividade de pesquisa. No entanto, na parte dissertativa do questionário foram evidenciados pelos respondentes que a participação em eventos científicos foi mais passiva, pois, devido a obrigatoriedade de carga horária complementar para integralização do curso, os alunos costumavam participar como ouvintes.

No que se refere a iniciação científica percebemos uma participação significativa dos alunos com um percentual de 30%, mas os discentes também descreveram a atividade como prioritariamente teórica, com ênfase apenas em pesquisas bibliográficas como estruturante principal dessa prática. Apesar de defender nesse estudo a não dicotomização da teoria e prática e a importância da prática para aprendizagem investigativa, não excluímos a importância da teoria no processo de produção do conhecimento na formação inicial.

As universidades são tidas como um meio onde há uma grande produção do conhecimento científico. Por meio da tríade ensino-pesquisa-extensão, todo o conhecimento produzido dentro dos muros acadêmicos deve chegar à população externa. A extensão é tida como um elo que faz chegar à comunidade aquilo que se é produzido pela comunidade acadêmica. A extensão universitária deve ser feita de maneira que tanto a universidade como a comunidade externa sejam beneficiadas, ou seja, que a mesma possa aprender com a comunidade e esta com a universidade.

No que se refere a programas de extensão, ao analisar os dados percebe-se uma minoria participante no curso de Pedagogia, o que diverge da figura 2 que descreve o quantitativo de estudantes participantes de atividades extracurriculares no cenário da UFAL, pois, a participação em Projetos de extensão é, inclusive, maior do que a pesquisa. Esse dado junto as descrições dos alunos pode nos revelar que o curso de Pedagogia tem apostado em atividades mais “teóricas”, de estudos

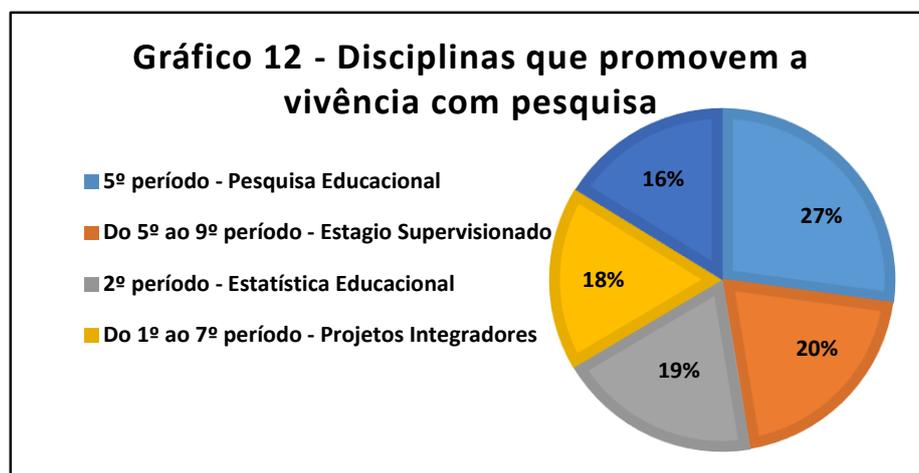
bibliográficos em detrimento das atividades práticas imbuídas em projetos de extensão.

Ainda de acordo com Silva (1997), a Extensão é meio facilitador e promissor pelo qual a Universidade tem a oportunidade de levar até a comunidade os conhecimentos dos quais é detentora, ou seja, é a forma pela qual a mesma encontra de democratizar o conhecimento e fazer com que este chegue até àqueles que não são universitários.

Quanto a importância da Extensão Universitária para a formação dos estudantes, bem como dos professores, temos: Por meio da extensão, pode proceder a difusão, socialização e democratização do conhecimento existente, bem como das novas descobertas à comunidade. A extensão propicia a complementação da formação acadêmica de docentes e discentes universitários, dada nas atividades de ensino e pesquisa, alicerçadas com a aplicação prática. Assim, forma-se um ciclo onde a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades se tornam complementares e dependentes, atuando então de forma sistêmica (SANTOS, 2010).

Portanto, a extensão universitária deve ser compreendida como sendo o meio facilitador e promissor pelo qual a universidade tem a oportunidade de levar até a comunidade os conhecimentos dos quais é detentora, ou seja, é a forma pela qual a mesma encontra de democratizar o conhecimento e fazer com que este chegue até àqueles que não são universitários.

Como observado no gráfico 12, as alternativas foram redirecionadas após a realização do questionário teste, pois as disciplinas explícitas no questionário válido da pesquisa, foram as mais identificadas pelos alunos como responsáveis pelo incentivo à pesquisa durante a graduação.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No gráfico 12 os entrevistados também poderiam marcar mais de uma alternativa referente a qual (is) disciplina (s) já cursada (s) por eles até o momento da realização do questionário promoviam a vivência com a pesquisa como premissa de aprendizagem. Após a realização do questionário válido, pode-se constatar que 27% dos entrevistados identificaram na disciplina de Pesquisa educacional o maior contato com a pesquisa, enquanto 20% defendeu as disciplinas de Estágio Supervisionado como a disciplina de maior relação com pesquisa, 19% na disciplina de Estatística Educacional, 18% nas disciplinas de Projetos Integradores e apenas 16% dos entrevistados conseguiram identificar a pesquisa na disciplina de Organização do Trabalho Acadêmico.

Além das opções direcionadas no questionário, dois alunos defenderam que todas as disciplinas são premissas, pois, o professor deve também ser um pesquisador. Outras disciplinas como Avaliação foram citadas quatro vezes, TICS duas vezes e de maneira isolada as disciplinas de Alfabetização e letramento, Currículo e Fundamentos Sociológicos da Educação.

A partir dos dados levantados no gráfico 12 sobre a estruturação curricular do curso de Pedagogia, percebe-se que a disciplina de Estágio Supervisionado, presente em apenas quatro semestres do curso apresenta maior representatividade da prática pesquisadora do que a disciplina de Projetos Integradores que se estendem por seis semestres letivos.

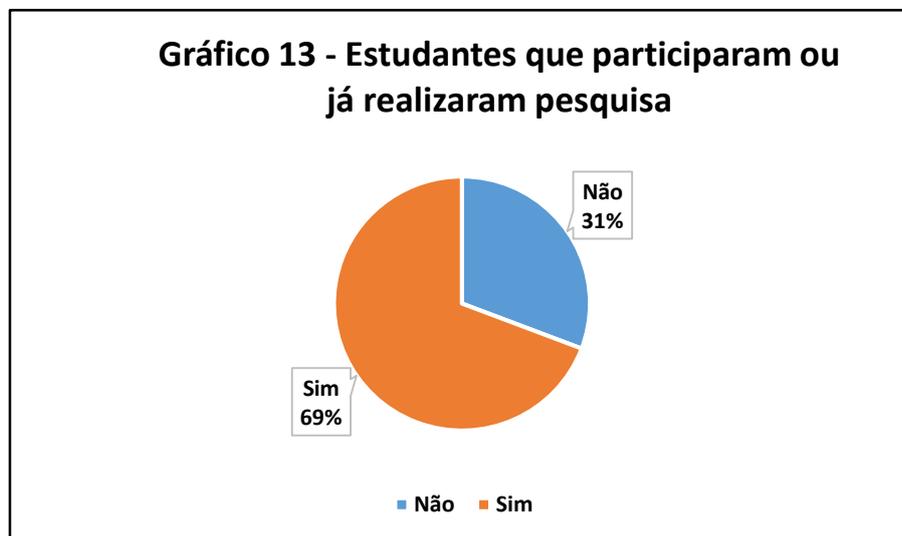
De acordo com o PPC do curso, essas disciplinas integram o eixo articulador do curso devido a integração de processos concretos vivenciados pelos profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa. Nas questões subjetivas do questionário, os alunos evidenciam a articulação entre pesquisa e prática para aprendizagem significativa e efetivação da atividade investigativa durante a formação inicial.

Nesse sentido, para Schön (1998), a formação docente deve estar calcada na epistemologia da prática, e a universidade deve ser vista como lócus formativo, em que o indivíduo, além de desenvolver conhecimentos tácitos, constrói o conhecimento em um processo de reflexão, análise e problematização. Refletir sobre a própria prática, sobre ação no imprevisto, auxilia o professor no processo de aprimoramento

de sua atuação em sala, pois possibilita tanto a consolidação de práticas consideradas adequadas, quanto a melhoria e alteração de ações que não foram satisfatórias.

Portanto, os professores formadores podem utilizar os saberes experienciais de seus alunos para mediar seu trabalho na Universidade. Nesse contexto, ao discutir sobre a formação inicial por meio da análise da prática, Pimenta (2002) enfatiza a importância do saber da experiência na construção da identidade docente. Ela ressalta que os saberes iniciais são reelaborados, em confronto com a prática vivenciada. E a análise das práticas de forma sistemática, com base das teorias existentes, contribui para a construção de novas teorias. Nessa mesma perspectiva, Gauthier et al. (1998, p.188) ressalta a importância da socialização dos saberes da experiência docente, para validá-los e utilizá-los nos processos de formação docente, a fim de “criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática”.

Como pode-se identificar no gráfico 13, quando questionados acerca de já terem realizado alguma (s) pesquisa (s) e quais etapas estavam envolvidas no processo, 69% dos alunos afirmaram já ter participado e 31% relataram não ter se envolvido com pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Essa questão de número 13 possibilitava que os entrevistados descrevessem as etapas desenvolvidas nas pesquisas realizadas, com o objetivo de identificar a compreensão dos mesmos sobre o conceito relacionado ao ato de pesquisar.

Foi possível categorizar as respostas em cinco descrições de etapas pedagógicas. A primeira e representada por 35% dos respondentes relatava “*O pré-projeto com pesquisa bibliográfica na disciplina de Pesquisa Educacional*”. Com 27% de representação as etapas “*Aplicação de questionário, organização de dados, fundamentação teórica, análise de dados etc.*” foram descritas pelos estudantes. 15% identificou “*A pesquisa na disciplina de projetos integradores, com elaboração do tema, metodologia, objetivos, descrição dos resultados e conclusão*”. 10% citou o “*PIBIC com etapas como grupos de estudo, elaboração do projeto, aplicação do projeto e escrita de artigo*” e 8% dos entrevistados apontou o desenvolvimento da investigação em “*Pesquisas básicas para trabalhos acadêmicos*”.

Fica evidenciado que a maioria dos alunos investigados representam nas cinco categorizações a presença o levantamento bibliográfico (apenas teórico – como eles enfatizaram em seus questionários).

É importante salientar que para a produção de um texto científico é necessário um estudo prévio sobre o assunto abordado, revisão bibliográfica. Segundo Lakatos (2010, p. 208), atualmente, nenhuma pesquisa começa do zero, exploratória ou não, alguma pessoa já fez algum tipo de pesquisas em relação ao assunto, com temas parecidos ou complementares em determinados aspectos, ou seja, é necessária uma revisão bibliográfica para evitar o retrabalho e evitar a “descoberta” de ideias já existentes.

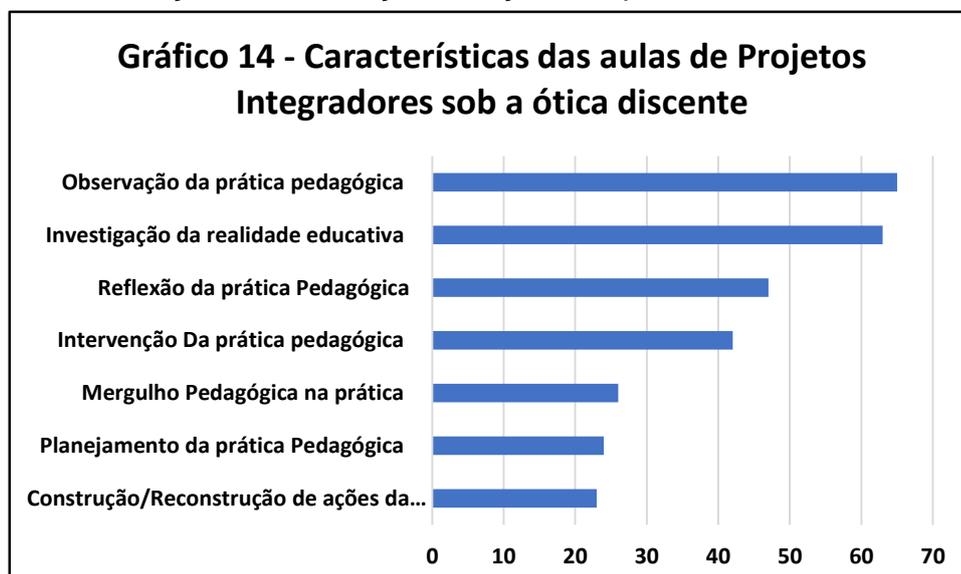
No estudo é necessário inserir os autores mais relevantes sobre o tema, as principais ideias, publicações e a abordagem de diferentes visões sobre o mesmo assunto, esta é a fundamentação teórica sobre o que será tratado. Segundo Luna (1997, p. 20), o objetivo da revisão bibliográfica é constar a situação real da área de pesquisa, conhecer o que se sabe até hoje, quais as falhas já constatadas e quais os principais obstáculos teóricos e/ou metodológicos.

Para se ter qualidade na pesquisa científica e evitar erros é imprescindível uma boa revisão bibliográfica. Ao articular sobre qualquer tema, há autores que são obrigatórios e ao fazer uma boa revisão é possível determinar quem eles são e quais são os métodos mais qualificados para serem utilizados naquela área de pesquisa e definir o que já foi feito e o que é preciso fazer. A revisão bibliográfica é a primeira etapa da pesquisa e quando esta é feita de maneira superficial o resultado é um

estudo pouco aprofundado e de baixa qualidade intelectual. Nesse sentido, é importante para Universidade e seus professores a efetivação de um Projeto Pedagógico que favoreça a relação imbricada entre teoria e prática, (re) criação do conhecimento por meio de posturas investigativas, mas subsidiadas pelas teorias.

As disciplinas de projetos Integradores e Estágio Supervisionado foram escolhidas como campo de investigação mais específico no questionário devido serem citadas no PPC do curso como disciplinas constituintes do eixo integrador/articulador que propõe a pesquisa como elemento constituinte de sua prática por meio da reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do pedagogo. Essa prática acontece por meio da observação/investigação da realidade educativa e da Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, sequenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso. (PPP, 2006, p.47)

Os dois gráficos a seguir (14 e 15) não estão representados em percentuais, mas em números absolutos. Os entrevistados responderam acerca do que as aulas de Projetos Integradores e Estágio Supervisionado, respectivamente, costumam desenvolver, podendo marcar mais de 1 opção. As alternativas contempladas no questionário também foram retiradas integralmente do PPC que elencava essas características no desenvolvimento da atitude investigativa e da pesquisa na formação do Pedagogo na UFAL. As opções foram: Mergulho na prática Pedagógica; Planejamento da prática Pedagógica; Intervenção da prática pedagógica; Reflexão da prática Pedagógica; Observação da prática pedagógica; Investigação da realidade educativa e Construção/Reconstrução de ações da prática educativa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nas observações elencadas no gráfico 14 os alunos responderam acerca do que as aulas de Projetos Integradores costumam desenvolver, evidenciando uma maior presença da observação e investigação como característica fundante da disciplina e com menor incidência o planejamento da prática pedagógica e construções da prática educativa.

Além das questões propostas no questionário respondido surgiram quatro posicionamentos que nenhuma alternativa correspondia as habilidades de pesquisa desenvolvidas na disciplina de Projetos Integradores: um aluno sugeriu a retirada da disciplina da grade curricular e outro aluno a adjectivou como inútil a formação no curso de Pedagogia alegando que outras disciplinas já desenvolvem as habilidades propostas pela disciplina. Quando questionados sobre como são desenvolvidas e quais opiniões tinham sobre as aulas de Projetos Integradores os alunos discorreram seus pontos de vista.

Com o objetivo de sistematizar as falas desses sujeitos, foram representadas aqui algumas falas desses discentes:

Aluno 1 - *“Acredito que as aulas de projetos integradores não costumam agregar muito a formação, pois muitas vezes os professores utilizam para complementar uma disciplina “mais significativa”.*

Aluno 2 - *“Apenas em um período (3º período) fez sentido para mim. A professora realmente integrou todas as disciplinas do semestre e foi o que fez mais sentido”.*

Aluno 3 - *“De forma confusa, não são articuladas como defende a ementa da mesma. São evasivas sem conseguir com que a proposta que é de pesquisa junto com extensão se realize”.*

Aluno 4 - *“Nos primeiros períodos foram realizados pesquisas através das observações e anotações que se transformaram em relatórios. Confesso que ainda não compreendi muito a intenção dessa disciplina”.*

Aluno 5 - *Primeiramente com distribuição de apoio que embasa o que devemos observar, seguido de suporte para entender a realidade vista e finalmente planejamento de possíveis intervenções na realidade observada”.*

Vale ressaltar que apenas 15% dos entrevistados emitiram opinião positiva acerca da disciplina como podemos observar nesse relato, como exemplificado pelo aluno 5 no quadro acima, e em sua maioria, 65%, quando concomitantes em um período, a disciplina de Projetos Integradores foi indicada como complemento de carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado.

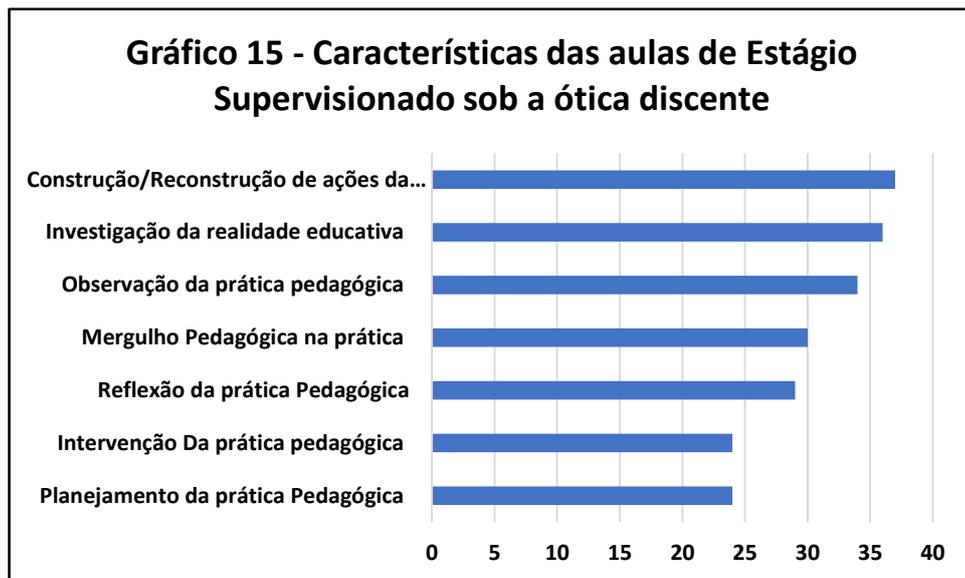
Segundo o PPC do curso, as disciplinas de Projetos Integradores devem suscitar reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do pedagogo, por meio da observação/investigação da realidade educativa. Podemos concluir com esses dados, que de acordo com o posicionamento de maioria dos alunos, a proposta da disciplina não consegue ser efetivada, tampouco promove o contato com a pesquisa de maneira eficaz e contínua durante maior parte da formação como prevê o documento. Se qualificada e articulada melhor, a execução pedagógica das aulas de Projetos Integradores seria a melhor oportunidade que esses graduandos de vivência com práticas reflexivas e investigativas.

Nesse sentido, é necessário formar estabelecendo que esse docente será um ser de práxis que conduzirá sua ação em contexto específico e reconhecendo que seu agir é pautado em reflexão apoiada em saberes. Tanto estudos empíricos como análises teóricas apontam para a pluralidade e heterogeneidade dos saberes que fundam a prática docente. Enquanto sujeito que articula diferentes saberes intervindo no contexto social que é a sala de aula ele não se limita a transmiti-los, mas a situação de interação com os alunos inerente a este ambiente o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico, refletido. Isto significa que seu discurso, sua ação, são fruto de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções (THERRIEN, 1997).

De acordo com o gráfico 15 fica evidenciado que a principal característica das disciplinas de Estágio Supervisionado entendidas pelos discente se aproximam entre a construção/reconstrução das ações e investigação da prática educativa. No entanto, também conseguimos perceber que houve uma equiparação no valor de todas as alternativas, nos possibilitando a compreensão de que diferente da disciplina de Projetos Integradores, todas as características elencadas no documento norteador do

curso são contempladas na maioria das vivências dos alunos investigados nessa pesquisa.

Vale considerar que o quantitativo de alunos investigados nessa questão foi reduzido em relação as demais questões, pois os alunos do quarto período não haviam cursado ainda a disciplina de Estágio Supervisionado e os alunos do quinto período estavam iniciando a disciplina, portanto, ainda apresentavam uma percepção inicial.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando questionados sobre como são desenvolvidas e quais opiniões tinham sobre as aulas de Estágio Supervisionado os alunos discorreram seus pontos de vista. Com o objetivo de sistematizar as falas desses sujeitos, foram representadas aqui algumas falas desses discentes, que em sua maioria (cerca de 90%) discorreram de maneira positiva acerca do significado atribuído à formação docente com a inserção de aulas práticas nas mais diversas realidades educativas:

Aluno 1 - *“Bastante prática, tenta unir as teorias com a prática”.*

Aluno 2 - *“É desenvolvida juntamente com a disciplina de Projetos Integradores com aulas teóricas e depois de compreender a teoria os alunos vão para as aulas práticas”.*

Aluno 3 - *“Observação e análise dos profissionais de educação - retrato da realidade”*.

Aluno 4 - *“Com práticas em campo, mas faltam mais subsídios para o exercício de uma prática mais refletida”*.

Aluno 5 - *“Primeiro momento na sala para discussão de textos e depois visitas as instituições para observação, intervenção e relatório”*.

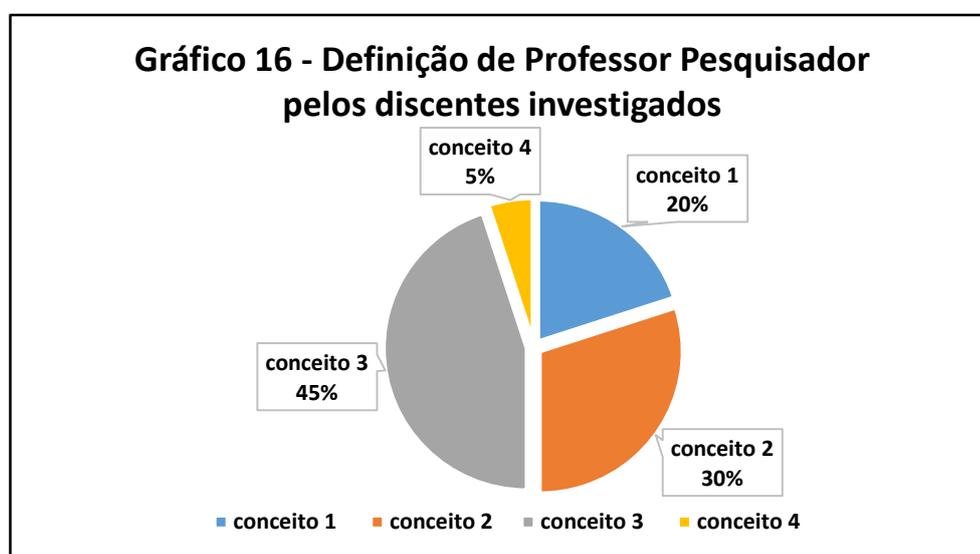
Os respondentes que de alguma forma apresentaram críticas acerca dessa disciplina tiveram em algum momento no percurso formativo ausência de professor para Estágio Supervisionado, problemas com locais para execução da intervenção nas escolas parceiras ou ausência de uma intervenção mais refletida e discutidas em sala de aula.

O futuro professor que não tiver acesso à formação inicial aliada à prática de pesquisa terá menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, indispensável na formação inicial docente. (LÜDKE, 2001, p. 51).

Apesar de a Resolução nº 01 de 2002 já apontar para os aspectos da investigação e reflexão, de acordo com a Resolução nº 02 de 2015 fica evidenciado a urgência em produzir um conhecimento pedagógico investigativo, que promova a reflexão, planejamento, articulação de experiências e a criação de novas aprendizagens por meio da pesquisa, portanto, o curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes, pois é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio. É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional.

Aos discentes investigados foi solicitado o desafio de conceituar o termo “professor pesquisador” de acordo com suas concepções e experiências formativas. As respostas dissertativas foram categorizadas em seus aspectos comuns e conseguimos identificar quatro conceitos elaborados pelos alunos definidos como: Conceito 1 - Usar a pesquisa como metodologia de ensino, para dar aula; Conceito 2 - Pesquisar a sua realidade para aprimorar suas atividades no exercício da docência, Conceito 3 - O professor que segue carreira acadêmica e além de ensinar também realiza pesquisas no ensino superior e o Conceito 4 definido como o professor que estuda antes de dar aula para aprimorar sua prática.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como podemos observar no gráfico 16, dos respondentes 45% dos alunos definiram como professor pesquisador o conceito definido 3, 30% defendeu o conceito 2, 20% o conceito definido 1 enquanto e apenas 5% o conceito definido 4.

Como se pode observar o conceito 2 elaborado pelos estudantes investigados se assemelha ao conceito de Saberes Experienciais defendidos por Tardif (2014), pois são o conjunto de saberes atualizados adquiridos e necessários no exercício da profissão docente e não provêm das instituições de formação nem dos currículos. No entanto, o conceito mais compreendido pelos estudantes é “O professor que segue carreira acadêmica e além de ensinar também realiza pesquisas no ensino superior”, o que demonstra ainda uma compreensão de distanciamento entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, para Garcia (2009, p. 177) a pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. Já a pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à autonomia e melhoria de suas práticas pedagógicas. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

Os diferentes significados atribuídos ao que seja formar um professor pesquisador tem sido tema de inúmeras investigações. Todavia, segundo Lüdke (2001), os resultados ainda são pouco aproveitados para propor melhoria da formação dos professores. Há ainda um distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação e os currículos da maioria dos cursos de licenciatura. Para a pesquisadora, a formação para a pesquisa já na graduação pode aproximá-la da pós-graduação na medida em que ambas poderão produzir conhecimento.

Com o objetivo de extrapolar os elementos explicitados no questionário pela autora da pesquisa, também foram elaboradas questões exclusivamente dissertativas que possibilitaram a condução por parte dos investigados-voluntários para aprimoramento desse estudo. Dado o grande número de questionários respondidos, o banco de dados foi sistematizado e/ou aglutinados de acordo com a similaridade das respostas e apresentados em cinco itens por quadro analisado abaixo.

Quando questionados sobre a pretensão de seguir carreira acadêmica, cursar Mestrado/Doutorado, serem pesquisadores e os motivos dessa escolha as respostas mais comuns foram identificadas conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Pretensão para pesquisa/carreira acadêmica dos discentes
Resposta 1 - “Tenho dúvida, pois requer muito tempo, conciliar com o trabalho, preciso trabalhar e já trabalho em outra área de interesse”.
Resposta 2 - “Sim, pretendo seguir carreira acadêmica, pois mestrado e doutorado nos propiciam um enriquecimento intelectual imenso”.
Resposta 3 - “Tenho muito interesse em cursar Mestrado, pois acredito que será uma oportunidade maravilhosa para amadurecer a forma que eu faço pesquisa”.
Resposta 4 - “Sim, pretendo lecionar no nível superior”.
Resposta 5 - “Pretendo sim, acredito que há muito o que ser investigado e sei que posso colaborar para tal investigação”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Dos alunos respondentes, 51% apresentaram interesse em realizar pós-graduação *strictu sensu*, 26% apresentou dúvida e 23% afirmou que não querem seguir carreira acadêmica. Ficou evidente nas análises dos questionários, que os alunos que possuíam interesse em seguir carreira acadêmica já estavam envolvidos com atividades relacionadas a pesquisa durante a formação inicial, como por exemplo, grupos de pesquisa, Extensão e Pibid e Pibic.

Nesse sentido percebe-se uma fragmentação do trabalho docente em trabalho material e trabalho intelectual como uma articulação difícil de realizar, mas sabe-se que tal estrutura é contraditoriamente inerente ao trabalho docente, pois o intelectual e o manual fazem parte de cada um de nós e, assim como é importante que ambos sejam exercitados na sociedade, os dois também devem ser honrados e exercidos de forma interna.

Nenhum trabalho é exclusivamente mental ou manual, essa divisão é ilusória, mas pode haver a predominância de uma ou outra capacidade. O que importa mesmo é saber que ambos devem ser respeitados e valorizados, pois não há um sem o outro. Manter o equilíbrio nesta relação nos diz de um desenvolvimento saudável do docente.

A palavra “pesquisa” tem origem no latim com o verbo “perquirir”, que significava procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca (BAGNO, 2007). Para Richardson (1999), pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve.

Pádua (1996, p. 29) define-a deste modo: Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Segundo a autora, o conhecimento é elaborado historicamente pelo acúmulo de pesquisas realizadas, pois é através do conhecimento que se pode compreender

e fazer as transformações na realidade, porém isso vai depender da base teórica dos pesquisadores, ou seja, seu modo de ver o homem em suas relações com a natureza e com os outros homens. Havendo diferentes visões de mundo, de homem e de análise da realidade, também aparecem diferentes concepções de ciência e métodos, ou seja, caminhos diferentes pelos quais se chega a determinados resultados, por exemplo: dialético, positivista, estruturalista, qualitativos, quantitativos e outros.

No quadro abaixo analisaremos as concepções de Pesquisa para os alunos do curso de Pedagogia da UFAL:

Quadro 2 – Concepções de Pesquisa para os alunos do Curso de Pedagogia
Resposta 1 - “É a ação de buscar, ato de investigar/aprimorar conhecimento/novas descobertas respostas aceitáveis para um questionamento existente a partir de uma vivência ou curiosidade por uma área de interesse - é um estudo aprofundado com base científica e em teóricos sobre determinado assunto/tema”.
Resposta 2 - “Atividade/compreensão/investigação/instrumento que busca conhecer todos os aspectos de um objeto ou assunto, fatos ou acontecimentos da qual não se tem nenhum conhecimento, ou cujo conhecimento é limitado. Busca alguma resposta mais elaborada”.
Resposta 3- “É ir em busca do novo, não permanecer acomodado diante de tudo que é imposto pela sociedade”.
Resposta 4 - “É aprofundar-se em algo, ir além das teorias, mas associar a teoria com a prática”.
Resposta 5 - “É uma forma na qual todo o estudante veja da educação escolar ao nível superior necessária, pois é de suma importância para seu processo de desenvolvimento científico”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No quadro 2 foram sistematizadas as concepções que mais apareceram nos questionários, por isso estão organizados apenas cinco conceitos como representação do produzidos. Como evidenciado no quadro 2 as palavras mais mencionadas foram investigação, aprimoramento, transformação, aprofundamento, relação teoria e prática, descoberta por meio da experiência, descrição das etapas da pesquisa, resposta a algum questionamento, necessidade de questionamentos, qualificação e práxis docente.

Portanto, as concepções de pesquisa defendida pelos alunos, de forma geral, são congruentes ao âmbito educacional, pois compreendem a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo.

Acerca da formação para pesquisa, Paulo Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2001, p. 32). Para ele, o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e chega a uma explicação epistemológica. O autor destaca que é necessário refletir criticamente sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ao a sua construção” (2001, p. 52). O professor deve estimular o ato de pesquisar para que o aluno passe a ser sujeito e não apenas objeto da nossa história.

Quadro 3– Opinião discente acerca da formação para pesquisa no curso
Resposta 1 - “Não. É possível dar aula sem dominar a habilidade da pesquisa”.
Resposta 2 - “Sim, mas não exacerbadamente, porque se assim for, não vai contribuir de forma significativa para o meu aprendizado. Infelizmente muitos professores demandam isso”
Resposta 3 - “A pesquisa deve estar presente, pois é através dela que vamos conhecer, interagir com o público e a área em que iremos atuar”.
Resposta 4 - “É importantíssimo ter a pesquisa, se não tiver, o curso estará formando apenas para o trabalho”.
Resposta 5 - “Sim, é muito importante, mas falta orientação mais próxima do aluno, fica tudo muito individualizado”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como se pode observar no quadro 3, dos alunos respondentes a essa questão, em consonância com os ideais defendidos por Freire, 98% dos alunos percebem a pesquisa como premissa de aprendizagem para o exercício da docência e apenas 1 disse desnecessário e 1 afirmou que deveria acontecer de maneira reduzida na formação defendendo o ensino voltado para o trabalho. O dado representado acima nos leva a compreender a Universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir uma instituição realmente universal e aberta de cultura, podendo vir a ser “uma eficiente contrapartida à cultura tecnocrática (ALVES, 2001, p, 51) ”.

A tecnocracia vigente (BOURDIEU, 1998) precisa ser enfrentada por todos os malefícios que produz (“especialistas”, “mercados financeiros”, “explicações viezadas”), de modo a reinventar os serviços públicos por meio do auxílio das análises e ações rigorosas sob pena de que, pensamos, em pouco tempo nem mesmo esse “mercado” de trabalho no ensino superior exista para docentes – para não dizer do

existente e em queda nas instituições que possuem cursos presenciais -, e sim o domínio, apenas pelos detentores, dos meios já prontos e com crescente homogeneização do alunado.

Como os demais quadros elaborados nesse estudo, o banco de dados foi de acordo com a similaridade das respostas e apresentados em cinco itens no quadro analisado abaixo. O quadro 4 traz apontamentos significativos sobre o curso e responderam a questão levantada por essa pesquisa.

Dos discentes investigados, 41% acreditam que sim, o curso de Pedagogia da UFAL forma para atuação na pesquisa, já 42 % acham que que o curso não tem como dimensão formativa a pesquisa e 17% dos entrevistados afirmaram que o curso tem em partes a dimensão formativa para pesquisa.

Quadro 4– Concepções/Justificativa discentes sobre se a pesquisa é dimensão formativa no curso de Pedagogia da UFAL		
SIM	NÃO	PARCIALMENTE
R1 - A formação do curso de Pedagogia da UFAL tem seu currículo voltado para carreira acadêmica, para que o pedagogo possa atuar como professor, mas existem diversos projetos que encaminham o discente para a pesquisa. Cabe a cada um se empenhar para se tornar pesquisador.	R1- De forma geral não. Só há uma disciplina que nos aproxima da pesquisa, que é a de pesquisa educacional. Para o aluno atuar na pesquisa, precisa inserir-se em grupos de estudos e projetos de iniciação científica.	R1- Somente para aqueles que se engajam em algum projeto, pois a formação é muito mais voltadas ao ensino na escola básica e sem muito estímulo à pesquisa.
R2-Sim, por ter várias disciplinas e projetos. Sim, o curso de Pedagogia da UFAL é um curso atuante no que se refere à pesquisa, o curso oferece diversas ferramentas para esse universo tão amplo e importante da pesquisa	R2-Não, infelizmente as disciplinas curriculares não possuem esse viés e os espaços de pesquisa são restritas, que somente uma pequena porcentagem consegue ter contato através de programas como o PIBIC.	R2-De forma rasa, depende muito da forma a qual os professores induzem seus alunos para isso.
R3-Sim, acho que há o incentivo por parte dos professores.	R3-Não. Somos formados para ser meros reprodutores da cultura marxista. Apesar de se propor isso, há pouco investimento e quase nada de incentivo.	R3-Acredito, temos oportunidade como grupo de pesquisas, mas não são todos os alunos que possuem tempo. É mais complicado para os alunos do noturno que na maioria trabalha.
R4-Acredito sim, a pesquisa é sem dúvida um dos pilares na UFAL e deveria ser melhor aproveitada pelos alunos e uma atenção especial da reitoria, em investimentos.	R4-Não, não somos estimulados para fazer pesquisa, na verdade nos impõem a acreditar em teorias as quais são defendidas. Cada um defende a sua e não aceita outra, cabe a nós estudantes escrevermos nas avaliações aquilo que eles querem e não o que concordamos (Na maioria das vezes).	R4- Sim, apesar do pouco tempo dedicado a pesquisa, acredito que o mesmo forma para a pesquisa.
R5- Sim, só que ela não transcende as expectativas da inovação, pois sempre mantem aquela velha tradição do ensino e não inova.	R5- Não. Tem muito professores ruins que não ensinam, apenas enrolam e com a reforma do PPC, fica claro que querem nos formar apenas para o trabalho e não com o	R5- Sim e não, pois temos disciplinas que atendem a essa necessidade e incentivos de programas e bolsas, mas creio

	<p>intuito de formar pesquisadores e tentarmos mestrado e doutorado. Temos uma carga de disciplina grande que impede que nós estudantes tenhamos tempo para nos dedicar a pesquisa e estudar. Além desta, a Universidade não oferece programas o suficiente para que nós estudantes possamos nos manter aqui, fazendo com que recorramos a empregos com condições de exploração por que precisamos de dinheiro, mas entendo que é um processo burocrático para conseguir mais assistência.</p>	<p>que esses programas e bolsas deveriam ser mais difundidos para que mais alunos possam compreender a pesquisa na prática.</p>
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao confrontar os dados obtidos entre as questões objetivas e essa questão dissertativa, pudemos verificar algumas convergências e divergências entre os dados, o que nos possibilitou uma compreensão mais fidedigna dos argumentos e da realidade.

Dos discentes que apontaram o curso como parcialmente formador para pesquisa, estão presentes nos argumentos de maneira mais numerosa a subjetiva decisão na escolha de participar ou não das atividades extracurriculares que fomentam a pesquisa, pois acreditam que as disciplinas (em sua maioria) não propõem esse estímulo. Também apontam como dificuldade a disponibilização do tempo e ausência de maior número de bolsas e programas de incentivo à pesquisa.

A resposta R1, da concepção parcialmente, diverge dos dados dos gráficos 11 e 13, pois os gráficos apresentam um número significativo de discentes que participaram de atividades relacionadas a pesquisa, e o aluno R1 compreende o curso como estruturado para a formação de um professor da educação básica que não pesquisa, no entanto, vale ressaltar que os gráficos apontam, em sua maioria, para atividades extracurriculares enquanto o aluno desenvolve sobre o ensino.

Dos discente que defenderam que o curso de Pedagogia da UFAL não tem a pesquisa como dimensão formativa, utilizaram dos argumentos de ausência de disciplinas que a promova, a pesquisa restrita à poucos estudantes e um viés mais conservador de alguns professores que são impositivos com as “teorias” que acreditam, que não promove a pesquisa e a reflexão crítica, desfavorecendo a realização de construção do conhecimento dada as novas demandas da sociedade. Se sentem reprodutores de teorias já elaboradas e também sinalizaram a necessidade

de empregos precarizados por necessidade e falta de investimento da universidade em programas que promovam essa inserção a prática reflexiva e investigativa.

O respondente R5 da concepção não, ao afirmar que a universidade não tem incentivo a pesquisa, entra em contrassenso com as figuras 2 e 3 que apresentam os números da UFAL e revelam um aumento expressivo no número de grupos de pesquisa e de alunos participantes de atividades de extensão, monitoria e estágios.

Diante das discussões aqui possibilitadas, podemos inferir que a pesquisa no curso de Pedagogia da UFAL tem ocorrido prioritariamente de acordo com a “disponibilidade individual discente” na participação de atividades extracurriculares e que a pesquisa nas disciplinas necessitam de maiores articulações das práxis reflexiva durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Demo (2007), a transmissão de conhecimentos feita pelo professor também deve fazer parte das atividades escolares, pois é impossível trabalhar todos os conteúdos curriculares em forma de pesquisa e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado deve ser garantido ao aluno. No entanto, também defende que a base da educação é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora:

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra. (DEMO, 2007, p.8)

Nesse sentido, é preciso superar o uso exclusivo do método expositivo de dar aulas, onde o professor tem a função principal de transmitir conhecimentos já elaborados, o que define como cópia e que “atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução” O espaço da sala de aula onde o professor é apenas transmissor de conhecimentos precisa ser repensado e transformado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para o curso de Pedagogia na sociedade contemporânea passou por significativas mudanças, o que implica uma nova visão sobre o como pensar e (re) pensar o meio científico, e a quem este serve. Em tempos de transição paradigmática as licenciaturas necessitam pensar a pesquisa na formação; dimensão prática e teórica da formação; articulação entre teorias e práticas na formação; inserção das novas tecnologias de informação e comunicação e multiplicidade dimensional dos constructos curriculares.

Entre as instituições de ensino superior, deve-se distinguir a universidade como centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita por meio de atividades de ensino e de extensão. Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises. Esta colocação evidencia o problema das relações entre universidade e sociedade, pois percebe-se, que a universidade, como realidade histórico-sociocultural, deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo.

Tendo presente esses elementos, busca-se por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

São definidas nas diretrizes nº 2 de 2015 para formação de professores as habilidades referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica explicitando que o docente necessita sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional, além de utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao

conhecimento pedagógico e utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

A universidade precisa nortear o aluno desde o ingresso, sobre a pesquisa, incitar, promover, orientar esse profissional da Pedagogia, que começa a trabalhar cedo durante e em alguns casos até mesmo antes da graduação e as vezes percebem a pesquisa apenas como carreira acadêmica e não como exercício da profissão. Quando distanciado do exercício do trabalho, afasta uma postura reflexiva do trabalho durante a formação e não promove uma atitude investigativa possibilitará uma aprendizagem mais significativa.

Apresentam-se, como reflexões conclusivas, a necessidade de se fortalecer a identidade das licenciaturas, como espaço privilegiado de formação para a docência, tanto inicial como continuada, na referenciação da docência em currículos praticados e na elaboração de metodologias a partir do contexto de reflexão teórica, cultural e crítica das condições de formação pautada na construção do saber, uma universidade reflexiva.

Nesse contexto, essa dissertação buscou apresentar uma análise sobre como se forma um professor pesquisador, identificando no PPC do curso e nas atividades descritas pelos discentes como a formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas tem acontecido. Os objetivos foram alcançados, pois conseguimos identificar que a pesquisa se constitui como dimensão formativa, apesar de alguns desafios ainda se fazerem presentes pela ótica dos discentes investigados.

Essa pesquisa contou com a participação de 20% dos alunos matriculados no período investigado e trouxe valiosas contribuições relativas aos sujeitos envolvidos de maneira pessoal e profissional da docência, ao trazer a reflexão do processo investigativo no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a extensão do instrumento de investigação, os resultados da pesquisa evidenciam que as disciplinas do curso de Pedagogia, na sua maioria, não incentivam a pesquisa, pois o curso ainda tem um perfil muito teórico e quando há pesquisa sua carga horária maior é dedicada apenas levantamento bibliográfico. Segundo os alunos investigados apenas as disciplinas de Estágio Supervisionado contemplam a associação prática x teoria. O reconhecimento da pesquisa no exercício do professor, para utilização em sala de aula, com direcionamento para reflexão de sua prática,

segundo os alunos é mínimo, apenas percebida superficialmente nos estágios. Nesse sentido os alunos se sentem motivados com o exercício da pesquisa durante a formação, mas ressaltam que o envolvimento com pesquisa se apresenta no decorrer do curso em cunho mais individual, quando geralmente o próprio aluno pretende seguir carreira acadêmica e/ou de pesquisador.

Pode-se constatar também que o termo professor pesquisador é ambíguo, pois conseguimos agrupar em quatro conceitos a compreensão de desses alunos, que por sua vez alegaram serem raros os momentos de reflexão acerca das contribuições da pesquisa para o desempenho acadêmico e profissional docente, evidenciando assim, um distanciamento entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor.

Também ficou elucidado que O PPC ainda do ano de 2006 precisa ser atualizado conforme as legislações mais atualizadas e com premissas de aprendizagem mais ativa e investigativa, um novo modelo de ensino aprendizagem que atendam as novas exigências da sociedade, sobretudo ao perfil juvenil identificado no curso e, sobretudo, a superação da dicotomia teoria e prática.

Outra reflexão quase unânime foi de uma necessária mudança ou remodelamento na disciplina de Projetos Integradores, que acaba não atendendo seu objetivo inicial de integração dos conteúdos das disciplinas e efetivação da pesquisa no decorrer da formação do graduando. Na fala dos alunos investigados ficou evidenciando que a pesquisa é percebida como dimensão formativa essencial no curso, apesar de a maioria dos alunos ainda priorizar o exercício do ofício, conseguem enxergar na pesquisa uma possibilidade qualificação da formação inicial subsidiando as futuras formações e práticas da docência.

Os alunos relataram também que se o acadêmico de Licenciatura não exercita a prática da pesquisa no campo acadêmico dificilmente ele a desenvolverá em sua prática após concluso a formação, no exercício da profissão, acreditam, portanto, que a pesquisa não é valorizada e incentivada no Brasil e há uma distância entre a academia e a prática docente.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa possa auxiliar as pessoas que, de certa forma, duvidam das potencialidades envolvidas no processo da pesquisa como dimensão formativa na formação inicial de professores, e que depois das leituras e

reflexões deste trabalho, possam absorver pontos positivos acerca da aprendizagem investigadora.

Essa pesquisa trouxe grandes contribuições não só para a área de Pedagogia, mas para todas as Licenciaturas pelo fato de mostrar a realidade vivenciada do curso de Pedagogia da UFAL. Neste trabalho identificamos avanços, desafios, expectativas, experiências dos alunos com relação ao desenvolvimento da pesquisa. Que este trabalho sirva de subsídios para que os sujeitos envolvidos possam enfrentar seus desafios buscando melhorar a qualidade deste curso e os avanços possam ser compartilhados como forma de estimular os sujeitos ao utilizarem os elementos da pesquisa com maior frequência nos processos de ensino aprendizagem.

Com esse estudo, esperamos que os resultados apurados, oportunizem o desenvolvimento de outros trabalhos no contexto educacional e a futuras investigações sobre a pesquisa no curso, sobretudo, após da efetivação do novo PPC no curso de Pedagogia já elaborado atendendo as demandas da Resolução nº 2 de 2015 e que entrará em vigor no primeiro semestre de 2019, pois apesar de não ser objeto dessa investigação, poderá ser pesquisado em um doutoramento.

Os resultados obtidos com essa pesquisa serão disponibilizados, conforme os procedimentos legais da UFAL e propomos a exposição dos resultados em virtude da importância do conhecimento sobre a formação para docência, não apenas no curso de Pedagogia mas para toda formação superior, nos cenários local e regional.

Contudo, essa pesquisa foi importante para a comunidade acadêmica da universidade, porque possibilitou uma reflexão sobre o elemento investigativo no processo de formação do professor, suscitando uma preocupação com a formação para a prática da pesquisa, que deverá ser entendida como forma de melhorar a atuação pedagógica num esforço individual do professor. Além de levantar a urgência da melhoria pedagógica dos professores que atuam nos cursos de graduação da educação nacional, é necessário também e principalmente, pensar na formação do professor que tenha um olhar investigativo, portanto, um professor pesquisador.

REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. **Profesores que se inician em la docencia: algunas Reflexiones al respecto desde América Latina.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 51-100, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

ALMEIDA E PIMENTA - Almeida MI, Pimenta SG. **Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade.** Rev Port Educ 2014;27(2):7-31.

ALMEIDA, M. A. **Percepção de Gestores e Técnicos sobre o processo de Gestão por Competências em Organizações no Brasil.** Dissertação mestrado em Administração. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

ALVES, Lucineia, Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem a Distância**, v. 10. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 8 jan 2018.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ. Marli. **Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos.** ANPEd. 16^a. Reunião – *Educação: Paradigmas, Avaliação, Perspectivas* – Programação e Resumos de Trabalhos, set/ 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagem e autoimagem.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação/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.** Brasília, Resolução CNE/CP n. 02/2015 2015.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research.** London: The Falmer Press, 1997.

CONTRERAS, J. **O docente como profissional reflexivo. A autonomia dos professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Rev. téc. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. Formação permanente de educadores: educar pela pesquisa. In MENEZES, Luiz C. (org.) **Professores: formação e profissão**. SP: Autores Associados, 2003.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente; professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Talita C. S. **A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico**. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul, IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/721>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação**. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI. Corinta M.G. FIORENTINI. Dario & PEREIRA Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX. Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1990.

GUACHE, Ricardo et al. **Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições**. Química Nova na Escola, n 27, fev. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 de março de 2017.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Marcos H. **O professor, o pesquisador e o professor - pesquisador**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermaismaterias.php?cd_materias=3754. Acessado em 29/03/2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. Ed, São Paulo, Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, Menga. (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2005.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MALDANER, Otavio Aloisio; ZANON, Lenir Basso, AUTH, Milton Antonio. **Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores**. IN. SANTOS, Flávia Maria Teixeira, GRECA, Ileana Maria. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. p.49-88.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5ed. Campinas: Papyrus, 2006.

NACARATO, A. M. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria**. 2000, 333p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

NÓVOA, A. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA. Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1999.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa Abordagem teórico prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

PEREIRA, Ana, SILVA, Maria de Lourdes. **O Trabalho de conclusão de curso: constructo epistemológico no currículo formação, valor e importância**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: 554 http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/eixo%201%20_1_%20anais.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução: Faria et al. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIRÓS, Ramiro Rolim e Paula Batista. **Formação Inicial de Professores Reflexão e investigação da prática profissional**. São Paulo: FADEUP, 2014.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, M. C.; SOUZA, L. R.; ALMEIDA, I. C. A. SOUZA, Z. F. J. **O olhar sobre a formação de professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs) no**

município de Feira de Santana. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Paulo: UFSCar/USP, 2006.

SANTOS, M. P. **Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário.** Revista Conexão UEPG, v. 6, p. 10-15, 2010.

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

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>

SHULMAN, Lee S. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.** In: WITTROCK, M. (Ed.) La investigación de la enseñanza I. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher.** v.15, n.2. fev. 1987, pp.4-14.

SILVA, O. **O que é extensão universitária. Integração: ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo, v. 3, n. 9, p. 148-9, maio 2008.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério.** Texto Digitado, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRIEN, J. **A Natureza Reflexiva da Prática Docente: Elementos da Identidade Profissional e do Saber da Experiência Docente.** Educação em Debate (UFC), UFC, Fortaleza, v. 19, n.33, p. 5-13, 1997.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor, In: MACIEE, L.S.B.,(Org) **Reflexões sobre a formação de professores**. 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

ZEICHNER, Kenneth. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

ZEICHNER. Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - ALUNOS

1. **Em qual período você está matriculado no curso de Pedagogia da UFAL?**
 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º
2. **Em qual o turno você estuda?** Matutino Vespertino Noturno
3. **Sexo.** Masculino Feminino
4. **Faixa etária.**
 Entre 17 e 25 anos. Entre 31 anos e 40 anos.
 Entre 26 anos e 30 anos. Acima de 41 anos.
5. **Origem da escola de Educação Básica:** Pública Privada
6. **Já possui outra formação em nível superior? Se a resposta for sim, qual?**
7. **Você trabalha ou realiza algum estágio remunerado? Se a resposta for positiva, em qual área de atuação?** Não Sim,
8. **pesquisa? Qual (is)?** _____
9. **O que é pesquisa para você?**

10. Das atividades descritas abaixo, qual(is) você acredita desenvolver a formação para pesquisa no curso de Pedagogia?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Programa de extensão | <input type="checkbox"/> Eventos científicos | <input type="checkbox"/> PIBID |
| <input type="checkbox"/> Iniciação científica/PIBIC | <input type="checkbox"/> Estágios não obrigatórios | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Monitoria | <input type="checkbox"/> Disciplinas do curso | _____ |
| <input type="checkbox"/> TCC/artigos | | |

11. Qual(is) da(s) atividade(s) abaixo descritas você já participou durante a sua formação?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Programa de extensão | <input type="checkbox"/> Eventos científicos | <input type="checkbox"/> PIBID |
| <input type="checkbox"/> Iniciação científica/PIBIC | <input type="checkbox"/> Estágios não obrigatórios | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Monitoria | <input type="checkbox"/> Disciplinas do curso | _____ |
| <input type="checkbox"/> TCC/artigos | | |

12. Qual(is) disciplina(s) já cursada(s) até o momento promove a vivência com a pesquisa como premissa de aprendizagem?

- 1º período - OTA – Organização do Trabalho Acadêmico.
 2º período - Estatística Educacional.
 5º período - Pesquisa Educacional.
 Do 1º ao 7º período - Projetos Integradores.
 Do 5º ao 9º período - Estágio Supervisionado.
 Outro(s). Qual(is)? _____

13. Você já realizou alguma(s) pesquisa(s)? Quais etapas foram desenvolvidas? Descreva.

- 14. As aulas de Projetos Integradores costumam desenvolver (Você pode marcar mais de 1 opção):**
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Mergulho na prática Pedagógica | <input type="checkbox"/> Observação da prática pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Planejamento da prática Pedagógica | <input type="checkbox"/> Investigação da realidade educativa |
| <input type="checkbox"/> Intervenção Da prática pedagógica | <input type="checkbox"/> Construção/Reconstrução de ações da prática educativa |
| <input type="checkbox"/> Reflexão da prática Pedagógica | |

15. As aulas de Estágios Supervisionados costumam desenvolver (Você pode marcar mais de 1 opção):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Mergulho na prática Pedagógica | <input type="checkbox"/> Investigação da realidade educativa |
| <input type="checkbox"/> Planejamento da prática Pedagógica | <input type="checkbox"/> Construção/Reconstrução de ações da prática educativa |
| <input type="checkbox"/> Intervenção Da prática pedagógica | |
| <input type="checkbox"/> Reflexão da prática Pedagógica | |
| <input type="checkbox"/> Observação da prática pedagógica | |

16. Como são desenvolvidas as aulas de Projetos Integradores no seu curso? O que você acha dessas aulas?
17. Como são desenvolvidas as aulas de Estágio Supervisionado em seu curso? O que você acha dessas aulas?
18. Já que o curso de Pedagogia tem como premissa formativa o exercício da docência, você acredita que a formação para pesquisa deve estar presente/é importante no curso?
19. Você pretende seguir carreira acadêmica? Cursar Mestrado ou Doutorado? Justifique.
20. O que é ser professor pesquisador?
21. Você acredita que a formação do curso de Pedagogia da UFAL forma para atuação na pesquisa? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, RG _____ nº _____

_____ tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **Professor pesquisador: A formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas** desenvolvido sob orientação da professor Dr. Walter Matias Lima pela aluna pesquisadora Raissa Medeiros Frazão de Azevedo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Mestrado em Educação / Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar como os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas compreendem o papel da pesquisa e como ela se dá durante as etapas da formação inicial.
- Que a importância desse estudo é oferecer a futuros pedagogos, pesquisadores da educação e professores uma reflexão sobre a contribuição da pesquisa na qualidade da produção do conhecimento no ensino universitário.
- Que o resultado que se deseja alcançar é identificar quais atividades instituídas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas fomentam a investigação e favorecem a formação do professor pesquisador.
- Que este estudo será desenvolvido no período de ____/____/____ a ____/____/____, podendo se estender por mais de um mês, caso haja algum imprevisto.

- Que o estudo será feito a partir de análises documentais e pedagógicas do curso de Pedagogia da UFAL e da aplicação de questionários com alunos do curso de Pedagogia.
- Que o entrevistado receberá uma via do T.C.L.E. e participará dessa etapa respondendo ao questionário sobre a compreensão do papel da pesquisa em sua formação inicial.
- Que os riscos e incômodos que poderei ocasionar ao participante são mínimos, como: inibição diante do olhar observador do pesquisador. Conforme a Resolução CNS 466/12, item IV, receberá a garantia de uma forma de indenização, caso haja danos morais e/ou em forma de tratamento, caso haja transtorno mental, decorrentes da participação ao responder o questionário.
- Que deverei contar com a assistência e orientação no desenvolvimento da pesquisa da mestrandia Raissa Medeiros Frazão de Azevedo e o professor Dr. Walter Matias Lima
- Que a minha participação será acompanhada a partir das respostas do questionário.
- Que sempre que a Universidade desejar será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que a qualquer momento, poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Profa. Dr. Walter Matias Lima (Orientador)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação.

Endereço: Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N

Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57072-970 Cidade: Maceió/AL

Telefones p/contato: (82) 3214-1196 E-mail: waltermatias@gmail.com

Mestranda Raissa Medeiros Frazão de Azevedo

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação.

Endereço: R. Dionísio Alves Peixoto, nº 240, Qd. 01, Conjunto Salvador Lyra.

Bairro: Tabuleiro do Martins CEP: 57083-260 Cidade: Maceió/AL

Telefone p/contato: (82) 98829-0304/999722005 E-mail: raissa.mfa@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió/AL, _____ de julho de 2018.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - (Rubricar as demais folhas)	Raissa Medeiros Frazão de Azevedo Pesquisadora responsável

ANEXO A - DESCRIÇÃO DOS EIXOS DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS BÁSICOS E MÓDULOS FORMATIVOS

EIXO	NATUREZA	TÍTULO DOS MÓDULOS	CONCEPÇÃO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA 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	1. Educação: natureza e sentido	Compreensão da educação como prática social, que se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e a intervenção na realidade.	_ Fundamentos Filosóficos da Educação _ Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	160	
		2. Educação, sociedade, cultura e meio ambiente.	Reflexão sobre a educação em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos em confronto, destacando-se, em nosso caso, as políticas públicas de educação escolar e seus efeitos na sociedade, na cultura e no meio ambiente.	_ Fundamentos Sociológicos da Educação _ Fundamentos Antropológicos da Educação _ Fundamentos Políticos da Educação _ Fundamentos da Educação Infantil	240	
		3. Educação, conhecimento e informação.	Análise da relação da educação com o conhecimento, com base na forma de produzir e apropriar-se do saber, refletindo sobre as dimensões dos atos de aprender e de ensinar, apropriando-se de novas tecnologias da comunicação e informação disponíveis ao ato de aprender.	_ Organização do Trabalho acadêmico _ Fundamentos Psicopedagógicos da Educação _ Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação _ Leitura e Produção	260	780

	mais geral em que ocorre o fenômeno educativo.			Textual em Língua Portuguesa		
		4. Trabalho, educação e profissão	Abordagem do trabalho e da educação como atividades humanas essenciais, que se constituem princípio e base de construção da Práxis do educador e do ser profissional da educação.	_ Trabalho e Educação _ Profissão Docente	120	

	<p>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</p>	<p>5. Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação</p>	<p>Análise crítica, no tempo e no espaço, das políticas e da gestão da educação institucionalizada, de suas bases legais, de seus fundamentos paradigmáticos, de seus impasses e desafios para uma formação cidadã, bem como estudo dos saberes indispensáveis ao exercício da docência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> _ Pesquisa Educacional _ Estatística Educacional _ Desenvolvimento e aprendizagem _ Alfabetização e Letramento _ Política e Organização da Educação Básica no Brasil _ Organização e Gestão dos Processos Educativos _ Didática _ Currículo _ Avaliação _ Saberes e metodologias do Ensino de História I _ Saberes e metodologias do Ensino de Geografia I _ Saberes e metodologias do Ensino de Matemática I _ Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I _ Saberes e metodologias da Educação Infantil I _ Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais I 		
--	--	---	--	---	--	--

ESTRUTURAL	difusão do conhecimento do campo educacional.			_ Arte Educação _ Corporeidade e Movimento _ Jogos, Recreação e Brincadeiras _ Libras _ Educação Especial	1160	1.680
-------------------	---	--	--	---	------	-------

		6. Proposta pedagógica: o plano e a Avaliação da ação	Planejamento do trabalho escolar, considerando estratégias relativas à organização político-pedagógica da escola, a seleção e organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos e a práticas de avaliação, promotoras do sucesso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> _ Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem _ Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar _ Saberes e metodologias do Ensino de História II _ Saberes e metodologias do Ensino de Geografia II _ Saberes e metodologias do Ensino de Matemática II _ Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa II _ Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais II _ Saberes e metodologias da Educação Infantil II 	520	
			Reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do pedagogo,	<ul style="list-style-type: none"> _ Projetos integradores 1 _ Projetos integradores 2 _ Projetos integradores 3 _ Projetos integradores 4 		

ARTICULADOR	Processos concretos vivenciados pelos 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.	7. Mergulhando na prática pedagógica	por meio da observação/investigação da realidade educativa.	_Projetos integradores 5 _Projetos integradores 6 _Projetos integradores 7	280	680
		8. Planejando e intervindo na prática Pedagógica	Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, sequenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	_ Estágio Supervisionado I _ Estágio Supervisionado II _ Estágio Supervisionado III _ Estágio Supervisionado IV	400	
					TOTAL: 3140	

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL

Disciplinas

Obrigatórias

Código	Nome	Carga Horária
Período 1.0		
PEDL001	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	80h
PEDL002	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA	80h
PEDL003	PROFISSÃO DOCENTE	60h
PEDL004	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO	60h
PEDL005	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	80h
PEDL006	PROJETOS INTEGRADORES 1	40h
Período 2.0		
PEDL007	FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	80h
PEDL008	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA	40h
PEDL009	FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO	80h
PEDL010	TRABALHO E EDUCAÇÃO	60h
PEDL011	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	80h
PEDL012	ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	40h
PEDL013	PROJETOS INTEGRADORES 2	40h
Período 3.0		
PEDL015	FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	40h
PEDL016	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80h
PEDL017	DIDÁTICA	60h
PEDL018	FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO	40h
PEDL019	AVALIAÇÃO	60h

PEDL020	CURRÍCULO	60h
PEDL021	PROJETOS INTEGRADORES 3	40h
PEDL022	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	40h
Período 4.0		
PEDL023	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80h
PEDL024	PROJETO PEDAGÓGICO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR	80h
PEDL025	EDUCAÇÃO ESPECIAL	40h
PEDL026	PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	80h
PEDL027	PROJETOS INTEGRADORES 4	40h
PEDL028	CORPOREIDADE E MOVIMENTO	40h
Período 5.0		
PEDL032	SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	60h
PEDL033	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 1	60h
PEDL034	PESQUISA EDUCACIONAL	80h
PEDL035	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS	80h
PEDL036	PROJETOS INTEGRADORES 5	40h
PEDL043	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1	80h
Período 6.0		
PEDL038	SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	60h
PEDL039	SABERES E METODOLOGIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA 2	60h
PEDL041	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA 1	60h
PEDL042	PROJETOS INTEGRADORES 6	40h
PEDL050	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2	120h
PEDL053	JOGOS, RECREAÇÃO E BRINCADEIRAS	40h
Período 7.0		

PEDL040	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS 1	60h
PEDL045	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA 2	60h
PEDL046	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 1	60h
PEDL047	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA 1	60h
PEDL049	PROJETOS INTEGRADORES 7	40h
PEDL055	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3	80h
Período 8.0		
PEDL048	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS 2	60h
PEDL051	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60h
PEDL052	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 2	60h
PEDL054	SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA 2	60h
PEDL056	ARTE - EDUCAÇÃO	40h
PEDL057	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 4	120h

Eletivas

Código	Nome	Carga Horária
PEDL014	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	40h
PEDL029	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	40h
PEDL030	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	40h
PEDL031	TÓPICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS	40h
PEDL059	EDUCAÇÃO DO CAMPO	40h
PEDL060	EDUCAÇÃO E GÊNERO	40h
PEDL061	EDUCAÇÃO E MEIO - AMBIENTE	40h
PEDL062	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO - RACIAL	40h
PEDL063	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1	40h
PEDL064	EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOLIDÁRIA	40h

PEDL065	LITERATURA INFANTIL	40h
PEDL074	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2	40h
PEDL075	ENADE - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE	0h
PEDL076	CULTURA MUDIÁTICA E EDUCAÇÃO	40h
PEDL077	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	40h
PEDL078	GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	40h
PEDL079	SAÚDE MENTAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS	40h
PEDL080	JUVENTUDES E CULTURA ESCOLAR	40h
PEDL081	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES (PPEP)	40h

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL INSTITUCIONAL DO CEDU

AUTORIZAÇÃO

Eu JOSE EDUARDO DE OLIVEIRA abaixo assinado, responsável pela CEDU autorizo a realização do estudo "Como se forma um professor pesquisador? A formação para pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas", a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maio, 28 de Setembro de 2018

JOSE EDUARDO DE OLIVEIRA
Diretor CEDU/UFAL
SIAPE 121.5158

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Raissa Medeiros Frazão de Azevedo
Raissa Medeiros Frazão de Azevedo