



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPESP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Eliseu da Silva Souza

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO
CESP/UEA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Manaus

2015

Eliseu da Silva Souza

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO
CESP/UEA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Orientadora: Dra. Lucinete G. da Costa

Manaus

2015

Eliseu da Silva Souza

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO
CESP/UEA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof^a. Dr^a. Josefina Barreira Kallil
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof^a. Dr^a. Ana Claudia da Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Dedico este trabalho aos professores, profissionais da educação que têm lutado bastante para fazer deste país um Brasil melhor, uma pátria mais justa e menos desigual.

Aos pais e mães, sobretudo àqueles que não tiveram possibilidades de frequentar a escola, mas que não desistiram da luta e asseguraram que seus filhos estudassem e pudessem ter melhores condições para defender a vida.

Dedico a todas as crianças que, mesmo tendo o direito à educação, ainda estão fora dos ambientes escolares. Junto a esta dedicatória, desejo que o poder público repare este erro histórico e possibilite a elas condições de ler as palavras buscando valorizar e respeitar os seus saberes para também lerem o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, Maria das Dores, que juntamente com Elian, Anna Clara e Lara Beatriz souberam entender minhas angústias e saborearam minhas alegrias com as descobertas que ia fazendo no decorrer da escrita.

Aos meus pais, Miguel (in memoriam) e Madalena, agricultores que sempre acreditaram que a educação seria o nosso grande futuro sem que precisássemos abandonar os saberes tradicionais.

Aos meus irmãos, Miguel, Jefferson, Lázaro, Wanda Helena, Elias, Vera Lúcia, Hudson, Judson, Magdiel e Emerson Michel que foram vibrando a cada passo que dei para chegar aqui. Carrego no coração um pouco de cada um.

À professora Lucinete Gadelha da Costa, que mirou horizontes e propôs uma caminhada valiosa em minha trajetória de vida profissional. Agradeço por ter aceitado me orientar e juntos termos construído novos saberes.

Ao professor Augusto Fachín Terán, que além de coordenador do mestrado foi sempre um grande parceiro na caminhada.

A Robson Bentes, secretário do mestrado, amigo que foi descoberto na caminhada. Sempre trouxe uma palavra de incentivo, sem nunca deixar de ser firme nas cobranças.

Ao Colegiado de Pedagogia do CESP/UEA, meu campo de estudo e de trabalho que me inspirou esta pesquisa.

À Universidade do Estado do Amazonas, que me proporcionou este momento de continuar os estudos e conseqüentemente aprender sempre mais.

Agradeço aos meus colegas de turma do curso. Nem sempre foi possível ter um contato mais aprofundado com todos, mas todos marcaram em minha vida.

Ao meu irmão e companheiro de lutas, Renner Dutra, que sempre teve uma palavra de encorajamento e uma luz para direcionar nossos passos.

Agradeço imensamente à Rosilda, ao Nildo e ao Manoel Rendeiro pela companhia e apoio que prestaram à minha família quando estive ausente para as diversas atividades dos estudos e pesquisa. Ao Huberlon Medeiros, pela correção ortográfica e gramatical da dissertação.

A todos os meus sobrinhos que sempre foram muito parceiros querendo saber como estavam os estudos, mas de maneira especial a João Marcos, Jussara e Rommel que me acolheram em sua residência. Estudamos juntos, rimos muito e ficamos por muitas vezes acordados até de madrugada, compartilhando os nossos sonhos e aventuras.

E por fim, porque reúne todos os agradecimentos, agradeço ao imenso Amor de Deus por mim. Com este trabalho aprendi e entendi o significado de agradecer-Lo sempre mais pelas conquistas e pela força recebida, sobretudo quando parecia que nada mais fazia sentido.

Tem dias
Em que o relógio
Corre mais que o tempo
Tem dias
Que o tempo voa
E escorrega entre os dedos
Tem dias
Muitos dias
Que vivo
Como se fosse o último dia
E nem me importo com o relógio
Nem com o tempo
Apenas com a vida
Que segue
Entre passos de dança
Numa melodia sem fim
Tem dias que desejo
Que o dia não se acabe
E que a noite não termine
Tem dias
Que as madrugadas
São tão iluminadas
Que é impossível dormir
Tem dias
Que só penso em você
Nestes dias o tempo passa
E nem me importo com o relógio
Muito menos com o tempo

(Eliseu Souza)

RESUMO

A pesquisa no curso de Pedagogia do CESP/UEA precisa ser assumida pelo coletivo como objeto de estudo, no sentido de projeto de formação docente. Além disso, ela deve se constituir em material pedagógico para o trabalho em sala de aula. Para tanto, é importante criar grupos de estudo para qualificar o processo, considerando o Projeto Curricular do curso que estabelece a pesquisa como o eixo do trabalho docente. Essa assertiva é fruto de uma investigação na formação docente no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA, que analisou as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, como exigência para a conclusão do curso. Para tanto, procurou-se responder ao questionamento de como ocorrem as pesquisas no curso de Pedagogia, ou seja, como são realizados os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs. O suporte teórico para a concretização dessa pesquisa foi embasado em André (2013), Pacheco (2005), Demo (1996, 2003, 2010, 2011), Meksenas (2002), Moreira e Tadeu (2011), Ghedin e Franco (2011), entre outros. Os procedimentos metodológicos foram pautados na abordagem qualitativa, a qual possibilita empregar diferentes estratégias de investigação e métodos para coleta dos dados. Os sujeitos foram tanto os egressos de 2012, no CESP/UEA – e que em 2014 já estavam atuando em sala de aula na educação infantil e no ensino fundamental em Parintins/AM –, quanto os professores formadores que atuaram no processo de orientação das referidas pesquisas. A coleta e análise dos dados foram organizadas em três categorias: 1) o processo da construção da pesquisa; 2) a preocupação de inserir a pesquisa na formação do professor pesquisador no cotidiano escolar; e 3) a contribuição (ou não) da pesquisa como disciplina no processo de formação do pedagogo. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e feitas observações da prática docente nas escolas das zonas urbana e rural onde estavam lotados os egressos. Para o desenvolvimento metodológico, o suporte teórico foi baseado em André (2013), Creswell (2007), Triviños (2008), Marconi e Lakatos (2011), Ghedin e Franco (2011). Observa-se, assim, que a pesquisa configura importante eixo no curso de pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas, mas que tal valor ainda não lhe foi atribuído na formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Pesquisa. Pedagogia. Currículo.

ABSTRACT

The research in the course of Pedagogy/CESP UEA needs to be taken by the group as an object of study to teacher training project. In addition, it must be part of educational material for activities in the classroom. Therefore, it is important to create groups of study to qualify the process, considering the Curricular Project of the course which establishes the research as the axis of teaching. This assertion is the result of a research on the teacher education in the Faculty of Education at the Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA, which has analyzed the research developed by students as a requirement for graduation. Therefore, we sought to answer the question of how to place the research as a subject in the Faculty of Education, that is, how the Course Completion works are performed. The theoretical support for the realization of this research was based on André (2013), Pacheco (2005), Demo (1996, 2003, 2010, 2011), Meksenas (2002), Moreira and Thaddeus (2011) Ghedin and Franco (2011), among others. The methodological procedures were based on a qualitative approach, which allows the use of different research strategies and methods for data collection. The subjects of the study were both the graduating students in 2012, from CESP/UEA (the ones who, in 2014, were already working in the classroom in kindergarten and elementary school in Parintins/AM) and the trainers teachers who worked in the guidance process for those researches. The collection and analysis of data were organized into three categories: 1) the construction of the research process; 2) the concern of adding research in the formation of the teacher in the school routine; and 3) the contribution (or not) of the research as a discipline in the teacher training process. To reach such goal, semi-structured interviews were conducted, and observations have been made in class, during the teaching practice in schools, both in urban and rural areas, where graduates were working. For the methodological development, the theoretical support was based on André (2013), Creswell (2007), Triviños (2008), Marconi and Lakatos (2011), Ghedin and Franco (2011). It is observed, therefore, that the research sets an important axis in the course of pedagogy at the Amazonas State University, but such value has not been assigned in teacher education yet.

Keywords: Teacher training. Research. Pedagogy. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE	13
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	13
1.2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.2.1 As teorias curriculares e a formação docente	24
1.2.2 O projeto curricular de pedagogia, a pesquisa e o processo de formação docente	31
1.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE	40
2 O CAMINHO CONSTRUÍDO NA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA	51
2.1 ELEMENTOS DA PESQUISA	54
2.2 DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	59
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	60
3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	62
3.1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA: SEUS DESAFIOS E LIMITES	62
3.1.1 A escolha da temática e a relação com o orientador	63
3.1.2 A ligação da pesquisa com as linhas estabelecidas no Projeto Pedagógico	70
3.1.3 O acompanhamento da pesquisa	73
3.2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CESP/UEA: POSSIBILIDADES NO CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	78
3.2.1 As contribuições da pesquisa para a formação acadêmica	79
3.2.2 A Contribuição da pesquisa para a prática pedagógica do egresso no cotidiano da escola	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	111
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

A formação docente é um campo muito amplo e pode ser percebida a partir de diversos olhares. O nosso, voltou-se para o curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, enfatizando a pesquisa no processo formativo.

O Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, Instituição de Educação Superior da Universidade do Estado do Amazonas, foi implantado no município em 2001. Atualmente conta com oito cursos regulares de licenciatura, quais sejam, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Atende a cursos de licenciaturas modulares por meio do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e formou uma turma pela Pedagogia Intercultural Indígena – PROIND. Além desses cursos, oferece Bacharelado em Enfermagem, Tecnólogo em Manipulação de Alimentos, e já formou turmas em Ciências Econômicas, Agroecologia e em Direito.

O Curso de Pedagogia foi iniciado no CESP/UEA a partir de 2007, em substituição ao Curso Normal Superior. Com a realização do concurso público para provimento das vagas de professores, o colegiado a partir de 2009 foi ampliado e, atualmente, conta com quatorze professores, além dos que desenvolvem atividades no curso, mas que são lotados em outros cursos do centro.

Esta pesquisa teve como foco a Licenciatura Regular em Pedagogia, curso em que este pesquisador é lotado. Desenvolver esta pesquisa foi continuar um caminho iniciado quando eu era estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, pois ao concluir o curso, meu desejo foi o de continuar refletindo sobre a formação do professor aliada ao trabalho desenvolvido na rede pública de educação.

Por alguns anos passei pela experiência de trabalhar nas Secretarias Municipais de Educação, inicialmente em Maués e em seguida Parintins, Amazonas, sempre em contato direto com os professores, uma vez que em todas as experiências mencionadas atuei como o coordenador do setor pedagógico. Isso, de certa maneira, permitiu-me organizar a formação docente promovendo encontros pedagógicos e outros cursos de formação aos professores municipais.

Entre as atividades desenvolvidas nas secretarias de educação, o Programa de Formação para Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) – e destinado aos

trabalhadores que por muitos anos atuavam em sala de aula, sobretudo na zona rural, mas que não possuíam o diploma que os permitissem continuar ministrando as aulas – foi importante para o meu processo de reflexão, pois a metodologia da formação nesse curso impelia os formadores, pois além de cumprirem com os conteúdos curriculares, precisavam se inserir nos contextos dos professores em formação, ou seja, havia a necessidade de compreender cada espaço dos professores e, portanto, o trabalho coletivo de estudos e discussões era constante para o desenvolvimento do trabalho.

Toda essa experiência possibilitou minha chegada ao CESP/UEA, em 2006, com minha contratação temporária para atuar como professor no Curso Normal Superior. A permanência efetiva se deu por aprovação no concurso público em 2009, dessa vez, ligado ao Curso de Pedagogia, tendo em vista que a Universidade do Estado do Amazonas havia substituído o Curso Normal Superior pelo de Pedagogia em 2007.

Atuar na universidade renovou em mim o interesse em pesquisar a formação de professores, uma vez que muitas das inquietações me acompanharam, seja durante o período de estudos na faculdade, seja o de trabalho na rede pública de ensino. Porém, como professor formador na educação superior, além de poder pesquisar um tema importante, poderia constantemente refletir sobre o meu trabalho ao mesmo tempo em que poderia, dentro de uma análise, apontar possíveis melhorias à formação do professor. Por isso, procurou-se responder ao questionamento de como ocorrem as pesquisas no curso de Pedagogia, ou seja, como são realizados os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA?

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo da pesquisa a partir dos TCCs no curso de Pedagogia no CESP/UEA, pois as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, ao mesmo tempo em que podem ser uma ação rica de experiência, tanto para os professores quanto para os estudantes, elas podem ser vistas também apenas como uma atividade acadêmica desenvolvida para ser entregue ao final do curso, para o fiel cumprimento de uma exigência prevista no Projeto Pedagógico Curricular do Curso.

Os objetivos específicos foram: Identificar como acontece o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia; verificar se as pesquisas expressam preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano

escolar e compreender as contribuições (ou não) da pesquisa no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA.

Para realizar esta investigação elegemos três questões norteadoras:

- a) como ocorreu o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia no CESP UEA?
- b) as pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia no CESP/UEA expressam uma preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar?
- c) quais as contribuições (ou não) da pesquisa no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA?

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos a abordagem teórica na qual discutimos a pesquisa e o currículo de formação de professores. Numa perspectiva histórica conceitual enfatizamos as teorias curriculares e discutimos também o Projeto Curricular de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, como possível elo de convergência da formação docente pela pesquisa. Para tanto, buscamos suporte teórico em André (2013), Pacheco (2005), Demo (1996, 2003, 2010, 2011), Franco (2008), Meksenas (2002), Moreira e Tadeu (2011), Ghedin (2010), Ghedin e Franco (2011).

No segundo capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos, os quais foram pautados na abordagem qualitativa, pois esta possibilita empregar diferentes estratégias de investigação e métodos para coleta dos dados.

Os sujeitos desta pesquisa foram os egressos de 2012 que estavam atuando em sala de aula na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Parintins, no ano de 2014. O critério de seleção ocorreu em função dos demais ao concluírem o curso, ou terem voltado às suas cidades de origem, ou, estando no município de Parintins não conseguiram trabalho na educação, seja na zona urbana ou rural.

Tendo em vista que o processo de formação é amplo e não acontece somente para os estudantes, mas está em consonância com os professores formadores, estes também foram elencados como sujeitos desta pesquisa. No entanto, foram considerados os que atuaram no processo de orientação das pesquisas durante o período de formação estabelecido neste trabalho, visto os que estavam em atividades no CESP durante a pesquisa porque alguns estavam em processo de qualificação profissional fora do município. Para o desenvolvimento

metodológico buscamos suporte teórico em André (2013), Creswell (2007), Triviños (2008), Marconi e Lakatos (2011), Ghedin e Franco (2011) entre outros.

O terceiro tópico traz a coleta e análise dos dados que foi organizada a partir de categorias:

- a) o processo da construção da pesquisa;
- b) a preocupação da pesquisa com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar;
- c) a contribuição (ou não) da pesquisa no processo de formação do pedagogo.

A coleta de dados aconteceu de diferentes formas. Inicialmente procedemos com a seleção e leitura das monografias para retirar elementos da pesquisa que servissem de base para as entrevistas. Em seguida realizamos as entrevistas semiestruturadas, direcionadas aos egressos e professores orientadores. Para ampliar a coleta, procedeu-se de observação nas escolas onde os egressos estavam atuando, na zona urbana e rural, área de terra firme e rural.

Esta pesquisa proporcionou uma reflexão sobre os nossos trabalhos na condição de professores formadores do curso de Pedagogia e também como orientadores das pesquisas desenvolvidas, bem como possibilitou compreender que a proposta curricular de Pedagogia do CESP/UEA precisa ser assumida pelo coletivo, no sentido de projeto de formação que envolve – além dos conteúdos presentes nas ementas – valores e perspectivas de crescimento pessoal e profissional, visto que a proposta curricular do curso carrega consigo as experiências que não podem ser desconsideradas, e a pesquisa pode ser o eixo do trabalho pedagógico para a formação docente.

1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Desenvolver a formação docente por meio da pesquisa pode ser uma possibilidade de compreender o mundo em sua multiplicidade. No entanto, é preciso discutir na formação docente o espaço e o tempo destinado à pesquisa. A formação aliada à pesquisa pode tornar o processo formativo mais dinâmico sendo o eixo do trabalho docente, previsto na proposta curricular do curso.

Pesquisar no processo da formação docente poderá ser imprescindível para que os educadores compreendam a sociedade e perceber que a educação é processo em construção. A pesquisa, portanto, na formação docente, não poderá ser trabalhada sem considerar as necessidades básicas da cidadania que constitui o trabalho pedagógico.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O processo de formação docente é um campo muito amplo e complexo, podendo ser estudado a partir de diversas perspectivas. Nosso estudo volta-se para a formação dentro de uma reflexão em que o currículo suscita a pesquisa como referência no processo teórico-prático na constituição do conhecimento para a vida profissional. Coelho Filho (2012, p. 30), ao reportar-se sobre a formação, diz:

É um constante movimento teórico-prático de aprender a aprender, melhor dizendo, é um exercício de constante ruptura e adequação aos avanços que a ciência e a tecnologia proporcionam aos partícipes da sociedade, dentre os quais estão os professores em formação [...]

Aprender a profissão docente além de ser um exercício é também uma tentativa de compreender os diferentes contextos da dimensão humana e buscar o desenvolvimento da sociedade. Demo (2010) afirma que o processo formativo ocorre conjuntamente com o de construção do conhecimento, tendo como proposta deste autor, educar pela pesquisa, ou seja, educar pesquisando, pesquisar educando e isso pode significar que a formação científica não pode ser visualizada como interferência externa eventual, mas como dinâmica intrínseca do próprio processo formativo.

Ao discutir sobre a formação docente é importante também compreender este processo a partir dos diferentes contextos históricos e, neste sentido, ao recorrer a

Borges (2013), podemos considerar Comenius como o precursor desta ideia no século XVII. A necessidade de formar professores foi defendida por Comenius, sendo o Seminário dos Mestres, instituído por La Salle em 1684, o primeiro estabelecimento destinado a esse fim.

Ainda segundo Borges (2013, p. 26), foi somente após a Revolução Francesa que se iniciou o processo de valorização de instrução escolar, “[...] período em que foram criadas as Escolas Normais, com a finalidade de formar professores”. Saviani (2009) diz que a partir desse momento, foi introduzida a distinção entre a Escola Normal Superior, voltada para a formação de professores de nível secundário e a Escola Normal também chamada de Escola Normal Primária para formar os professores para o nível primário. “[...] a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção de 1794 e instalada em Paris em 1795” (BORGES, 2013, p. 26).

Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos instalaram as Escolas Normais ao longo do século XIX. No Brasil a preocupação com a formação de professores vem a partir de 1882, quando Rui Barbosa fez um balanço da educação imperial e criticou a forma em que o ensino superior se encontrava. Porém, a preocupação de maneira mais evidente aconteceu somente após a Independência do Brasil, quando se discutiu a abertura e organização da instrução popular. (BORGES, 2013).

Podemos considerar isso como um descaso histórico com a sociedade brasileira, visto que o governo não se preocupou com a educação de maneira geral, nem tampouco com a formação docente.

Segundo Ghedin (2004, p. 60) “[...] o curso de formação de professores, apesar de ser uma exigência histórica da sociedade brasileira, é algo que tem adquirido importância no país na última década do século XX”. É a partir deste descaso que compreendemos as dificuldades do processo educativo no país.

Saviani (2009), ao analisar a formação do professor no Brasil, dividiu este processo em seis períodos:

- a) 1827 – 1890: Lei das Escolas de Primeiras Letras em que obrigava o professor a se instruir no método de ensino mútuo;
- b) 1890 – 1932: Período de estabelecimento e expansão do padrão de Escolas Normais. O marco inicial deste processo é a Reforma paulista de Escola Normal;

- c) 1932 – 1939: Organização dos Institutos de Educação. Este período é marcado pela Reforma Anísio Teixeira, no Distrito Federal; e Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- d) 1939 – 1971: Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, consolidando o modelo de Escola Normal;
- e) 1971 – 1996: Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério;
- f) 1996 – 2006: Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia.

Numa outra perspectiva, mas também histórica, Azevedo *et al.* (2012) fazem uma contextualização da formação docente no Brasil, trazendo os pesquisadores e os momentos da pesquisa, e neste sentido, apresentam: Krasilchik (1987) que analisa o contexto educacional e a sua influência no currículo de Ciências no período de 1950 a 1985; Pereira (2007) identificou as principais discussões acadêmicas sobre a formação de professores no Brasil no período entre 1980 e 1995; André (2002) desenvolveu estudos sobre a formação docente no Brasil no período de 1990 a 1998; Brzezinski e Garrido (2001) analisaram a formação para a docência na educação básica no período compreendido de 1992 a 1998; Brzezinski e Garrido (2006) apresentaram resultados da segunda fase da pesquisa, no período de 1997 a 2002 e Gatti (2010) trouxe questões relevantes às discussões sobre a formação de professores a partir de pesquisas publicadas em 2008 e 2009.

As discussões acima apontam para a necessidade de uma revisão nas estruturas da formação docente, pois segundo Gatti (2010, p. 1003), temos no Brasil “[...] uma formação frágil, distante das necessidades formativas de professores para atender às exigências da educação básica” devido à ausência de um eixo formativo para a docência.

A formação docente no decorrer da história pedagógica brasileira é muito emblemática, por girar na órbita do treinar, reciclar até chegar à possibilidade da reflexão. Isso ocorreu seja pela busca de seguir modelos europeus, seja pela formação precária, ficando muitas vezes a formação sob a responsabilidade do esforço do próprio professor.

A compreensão do contexto histórico da educação e automaticamente sua complexidade política e pedagógica é importante para perceber os caminhos traçados na construção da identidade docente, neste sentido, ao recorrer a

Azevedo *et al.* (2012) encontramos diferentes percepções durante a trajetória dessa formação nas décadas de 1960 a 2000.

Nos anos de 1960 temos a formação voltada para o transmissor de conhecimento. Nesse momento, é possível perceber a nítida separação entre os saberes científicos e pedagógicos, ou seja, uma formação fundamentada no modelo da racionalidade técnica.

Nos anos de 1970 temos a formação voltada para o técnico de educação, em que o treinamento está centrado nas dimensões funcionais e operacionais (CANDAU, 1987 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012).

Nos anos de 1980, momento histórico de abertura política no país com uma busca por mudança social, temos a formação voltada para o educador. Neste período percebe-se uma busca pelo distanciamento da formação centrada nos métodos e treinamentos de professores (FELDENS, 1984 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012). A figura do educador substitui a do professor visando também demarcar um novo tempo, ou seja, uma tentativa de romper com o período anterior, pois o educador representa a oposição ao técnico de educação.

Nos anos de 1990 emerge na formação a categoria professor-pesquisador. Nesse período, segundo Azevedo *et al.* (2012, p. 1013):

[...] convive-se com uma mudança de foco em que se tem colocado no centro das discussões o debate sobre os desafios da articulação teoria e prática para decidir questões entre ensinar e aprender mediado pela pesquisa [...]

Por isso a formação nesse momento passa a ser vista como a necessidade de contribuir com o profissional reflexivo, constituindo em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa.

Nos anos 2000 a formação é voltada para o professor pesquisador-reflexivo. Nesse período volta-se para o trabalho pela educação científica para uma atividade pedagógica com espaço para pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento na busca por uma racionalidade prática,

[...] esse contexto leva a uma nova maneira de conceber a instituição formativa e, conseqüentemente, a formação do professor e seu papel no contexto da escola [...] (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1016).

É possível encontrar na literatura várias abordagens para a formação docente. Diniz-Pereira (2007 *apud* SILVA, 2011) apresenta um quadro interpretativo das tendências de formação, agrupando-as em três modelos, o técnico, o prático e o crítico.

Nos modelos técnicos: o professor recorre aos conhecimentos técnico-científicos para solucionar os problemas do ensino. De acordo com Silva (2011, p. 24):

Identificam-se três modelos de formação baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional.

Os modelos práticos colocam-se em oposição ao modelo da racionalidade técnica e “entendem que o professor deve basear seu julgamento, suas ações, seu fazer, na experiência, na sua prática cotidiana, inclusive na elaboração curricular”, (SILVA, 2011, p. 24). São três os modelos de formação que se inserem nesse modelo: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Os modelos críticos concebem a educação como atividade histórica e social, intrinsecamente política e problemática, e vinculam a pesquisa ao ensino e ao currículo. Identificam-se três modelos baseados nessa racionalidade: o modelo sociorreconstrucionista, o emancipatório ou transgressivo, e o ecológico crítico, (SILVA, 2011).

Além dos contextos que fazem parte do processo formativo docente, é preciso também considerar os documentos legais recentes, a partir da Lei 9.394/96 que traçam as diretrizes e bases para a educação no Brasil e que norteiam o processo educativo no país. Nesse sentido, Borges (2013, p. 45), diz:

A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Essas diretrizes nos demonstram como uma das preocupações “a pesquisa como foco no ensino e na aprendizagem, para a compreensão do processo de construção do conhecimento”, (*Ibid.*, p. 48). Gatti e Barreto (2011) entendem essa

Resolução como guia básico para os cursos de formação de professores. Dessa forma, será preciso que os sujeitos que dão vida aos cursos de formação possam concretizar a pesquisa como eixo do trabalho formativo. Caso contrário, não passará de uma carta de intenção.

É importante nesse contexto refletir sobre o papel da universidade, o qual, do processo de ensinar e aprender, também sofre com as avalanches das reformas neoliberais, e isso provoca visões nem sempre apropriadas ao contexto formativo, por isso será necessário um olhar atento e aprofundado das questões que envolvem o ser professor, desde a formação ao exercício da prática cotidiana. Severino (2009) afirma que cabe à universidade dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois sua função ultrapassa a formação do profissional, por isso é preciso considerar que:

O aluno só consegue aprender de forma significativa se sua aprendizagem acontecer na perspectiva da construção do conhecimento [...] Mas o professor universitário precisa da prática da pesquisa para ensinar bem; e o aluno precisa da pesquisa para aprender eficaz e significativamente. A comunidade precisa da prática da pesquisa para usufruir de produtos do conhecimento. (BORGES, 2013, p. 127)

Formar o professor por meio da pesquisa poderá ser uma possibilidade de ver o mundo em sua dinamicidade, tentando compreender que não é possível trabalhar a formação na perspectiva da fôrma, de que todos têm que sair iguais, pensando da mesma maneira, mas na possibilidade da formação em que os estudantes recebem um direcionamento desenvolvido pelo currículo do curso, e que buscam compreender o mundo a partir das descobertas feitas por conta das pesquisas desenvolvidas.

Quando a formação é trabalhada somente a partir do processo dos livros e apostilas, a pesquisa poderá ser compreendida como uma divisória que separa aqueles que só pesquisam daqueles que só dão aula. “A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa”, (DEMO, 2011, p. 11). Sem considerar a pesquisa como parte do processo educativo, a pesquisa pode ser vista como algo desnecessário, visto que o professor que apenas ensina transmite dentro de uma didática reprodutivista e desatualizada.

Trabalhar a formação docente realizando pesquisas nos traz a indicação de que o professor que pesquisa também produz ciência e por meio deste trabalho poderá produzir seu material didático para as discussões em sala de aula, ou seja, o

educador passa a contar com material próprio para ser trabalhado, além das obras de autores nacionais e internacionais, ou seja, o professor formador também pode ser produtor do conhecimento, colocando à disposição da comunidade.

Para Ghedin (2004, p. 60–61):

A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social.

É nesse contexto que compreendemos André (2013), quando chama a atenção para perceber a pesquisa como eixo do processo de formação, elemento importante na construção do saber docente, pois a formação docente traz consigo a preocupação com os destinos da sociedade, e nesse sentido supõe-se que o professor ao desenvolver sua prática possa refletir sobre o todo, além de pensar sobre o espaço em que se constroem as relações.

Desta forma, a política, a religião, o lazer e a própria educação na condição de campos do saber merecem atenção de pesquisas a partir dos mais diferentes enfoques, mas, sobretudo, relacionados ao crescimento das pessoas por meio da divulgação dos resultados dos trabalhos investigados.

A formação aliada à pesquisa pode tornar o processo mais dinâmico, uma vez que os temas educacionais podem se materializar nas investigações e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Ao estudar Ghedin (2010) é possível perceber a concepção de professor pesquisador não como mero transmissor do conhecimento, mas como um vigoroso movimento, objeto de estudos e experimentações realizadas em parceria entre escolas e universidades em várias partes do mundo. Para Ghedin (2007, p. 78):

É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo.

É preciso compreender as diferentes modalidades da formação docente. Nessa discussão, Gonzaga (2007, p. 106) afirma:

No Brasil as orientações de organismos internacionais influenciaram na redefinição da política educacional, colocando em evidência, pela primeira vez na história da educação, a formação de professores, pela ênfase à valorização do magistério, a partir de uma política de elevação dessa formação ao nível superior e de melhorias salariais.

Compreendemos que a educação escolar e a valorização dos professores nunca foram prioridade para os governos, mesmo com uma legislação que prevê a formação mínima para a docência, a hora do trabalho pedagógico nas escolas e que o profissional da educação seja valorizado, isso tudo é resultado de lutas dos professores por melhores condições de vida e de trabalho.

Segundo Silva (2011, p. 46):

Na formação de professores na contemporaneidade, identifica-se uma ampla variedade de abordagens que se denominam críticas, por exemplo, no modelo crítico de formação de professores, elaborado por Diniz-Pereira (2007, 2008), destacam-se, entre outras, a perspectiva da reconstrução social de Zeichner (2008a) e a perspectiva crítica de Carr e Kemmis (1988), particularmente por defenderem a pesquisa, ou a ação na prática e na formação de professores.

É preciso discutir a formação docente buscando relacionar à proposta curricular, uma vez que não haverá processo formativo sem um direcionamento descrito no currículo, e dessa forma nos propomos a discutir essa temática nos tópicos seguintes, pois quando nos referimos à formação docente, somos remetidos à necessidade de discuti-la à luz do projeto curricular do curso de formação e assim entender as possibilidades e desafios do processo formativo dos educadores, por isso é preciso também compreender o currículo em sua historicidade e suas fundamentações epistemológicas.

1.2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente nos remete a uma discussão mais ampla. Por isso, é necessário também discuti-la à luz do currículo, pois é ele que direciona a ação educativa. É preciso considerar, no entanto, que o currículo tem sido definido das mais diferentes formas, desde a simples listagem de conteúdos até o eixo norteador da atividade educativa.

Pacheco (2005, p. 7), ao referir-se ao estudo sobre o currículo, diz que é um processo muito complexo “susceptível de muitos discursos e dúvidas [...]”. É compreensível que haja certo desconhecimento dos envolvidos no processo

educacional sobre o currículo considerando que esta discussão é recente, sobretudo no cenário brasileiro. Outro detalhe a ser considerado é o fato de haver entre os educadores uma preocupação maior com os conteúdos curriculares ou mesmo com as tendências pedagógicas, como se estivessem desvinculadas das teorias curriculares e também do currículo.

As definições de currículo perpassam às tendências pedagógicas ou teorias do currículo, ou seja, em cada uma delas existirá uma concepção de currículo a partir da concepção de que se tem de Mundo, Homem Sociedade e Educação. Por isso, não temos tentativas em definir o currículo, temos sim, diferentes conceitos a partir de diferentes teorias.

Ainda Pacheco (2005, p. 27), ao referir-se ao currículo, afirma que o termo foi “[...] dicionarizado pela primeira vez em 1663, com o sentido de curso”. Lopes e Macedo (2011, p. 20), numa discussão sobre o assunto, corroboram com a mesma informação: “[...] a primeira menção do termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”. Segundo as autoras, esta menção não significa o surgimento de um campo aprofundado de estudos, apenas nos remete à ideia de plano de aprendizagem, algo a ser seguido de maneira sistematizada, organizada que busca cumprir uma finalidade, a de desenvolver a aprendizagem, ou seja, define o que deve ser feito no processo da escolarização.

As práticas não estão desvinculadas de uma teoria curricular, a qual carrega consigo a carga da cultura, da política, das ideologias e tudo o que é peculiar, próprio da sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que dependendo da teoria curricular, a escola e o formador assumirão uma postura e isso definirá os rumos da educação e dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, o currículo define a escola e conseqüentemente o tipo de sujeito que está nesse ambiente, isso se o desenvolvimento curricular realizar na prática o que se projeta na escola.

No entanto, a escola, muitas vezes, parece estar preocupada somente com o processo de ensinar e aprender como dois eixos nem sempre conexos, e distantes de uma discussão bem mais aprofundada, que envolve cultura, saberes locais, a política da educação e a política partidária que intervém diretamente na política escolar, bem como da política da formação docente.

Nossa intenção neste momento é discutir o currículo na formação de professores sendo necessário inicialmente compreender o que é currículo. E para

que haja esta compreensão seria importante retomar o contexto histórico do surgimento da discussão curricular para em seguida perceber a sua intervenção (ou não) na prática pedagógica do professor.

Entendemos ser importante compreender o currículo nas relações de poder, por isso não é possível partir para a discussão curricular considerando o currículo como algo inocente e sem uma influência direta nos rumos da educação, mas precisa ser visto, de forma simplista ou mecânica, como algo que tem força ideológica de conduzir e/ou construir possibilidades para a vida dos sujeitos.

Nosso objetivo nesta discussão não é descrever uma história linear ou cronológica do currículo, mas apresentar elementos importantes de uma discussão que têm influência no desenvolvimento da educação e, portanto, na formação dos professores, no entanto, é preciso apresentar alguns momentos históricos que definem com mais precisão o desenvolvimento da teoria curricular.

Moreira e Tadeu (2011, p. 15), ao tratarem desse contexto, afirmam:

Diferentes versões desse surgimento podem ser encontradas na literatura especializada (Cremin, 1975; Seguel, 1966; Franklin, 1974; Pinar; Grumet, 1981). Comum a todas elas, destaca-se, por parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões definidos.

É possível perceber o quanto o currículo ganha corpo de organização, de estrutura e de cientificidade. A preocupação inicial de controle, de transmissão de saber em função da ordem, na busca pela formação do ser humano ideal por meio de uma escola ideal para a construção de uma sociedade ideal passa a ser reconsiderada de maneira que a escola deixe de ser apenas uma instituição para ser um espaço de reflexão do ser professor, em função de uma sociedade que considera o mundo em movimento a partir de novas concepções curriculares.

Quanto a preocupação com o novo campo de estudo, Gonzaga, (2006, p. 89), afirma:

Os primeiros estudos no campo do currículo, de origem norte-americana, foram influenciados pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseados na categoria de controle eficiência social. Destaca-se a obra de

Tyler (1949), a qual apresenta a preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e como avaliação, sendo o currículo visto como uma prática neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou nos estudos sobre o currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 70.

A palavra currículo, no entanto, segundo Pacheco (2005, p. 30) “é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina”. O currículo surge numa tentativa de organizar e definir os rumos da educação e da escola envolvido numa perspectiva de suprir uma necessidade econômica, social, política e por último, talvez, educacional.

O que fica evidente é que mesmo antes de ser objeto de estudo, o currículo, segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 15): “[...] sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar”. É possível imaginar a preocupação dos professores em seguir um plano que os ajudassem a cumprir suas atividades de forma organizada e assim atingir as metas de aprendizagem, ainda que de forma mecânica, pelo repasse das informações em forma de conteúdos, e estes erroneamente entendidos como neutros.

Para Pacheco (2005, p. 30):

Enquanto expressão de um projeto, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma determinada organização.

Compreender o currículo então nos remete a uma busca de seus significados por meio dos diversos contextos. Numa percepção literária do contexto sócio histórico do currículo encontram-se informações de que ele surge nos Estados Unidos de forma sistemática após a segunda guerra mundial, trazendo a necessidade de (re)construir a sociedade, nesse sentido, o currículo surge num envolvimento direto com o sistema capitalista que precisava de mão de obra qualificada para atender às necessidades da produção em larga escala, necessárias ao setor industrial.

Verifica-se que a educação nos Estados Unidos estava em uma fase crucial, pois as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de acordo com suas diferentes e particulares visões, ou seja, visavam ajustar a escola aos interesses do poder. Partindo dessa

situação, organizavam-se nos objetivos da educação escolarizada, o que deveria ser ensinado, buscando ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela precisava dessas pessoas, sem considerá-las como sujeitos históricos.

Nosso entendimento é que o currículo assume diferentes papéis, dependendo da teoria que o sustenta e que se traduzem em práticas, podendo ser usado para combater os diferentes costumes e condutas dos imigrantes, por exemplo, como também, pode assumir a função de facilitar o controle social às novas gerações, desenvolvendo os valores e hábitos nos sujeitos do processo, visando a melhoria de vida da coletividade. É importante verificar a influência do contexto social nos direcionamentos da escola e por sua vez, na vida das pessoas, pois Lopes e Macedo (2011, p. 21) assim afirmam:

No século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios [...]. Apenas na virada para os anos de 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos de 1920, com o Movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

O currículo nos remete às diversas possibilidades e incertezas, visto que este é uma perspectiva ideológica dos sujeitos, enquanto que as teorias curriculares são concepções que se traduzem numa perspectiva curricular, dessa forma, dependendo de como o currículo for entendido e ou desenvolvido, poderá ser uma alternativa para descobertas, como poderá ser instrumento para aprisionar. Neste sentido, entender o currículo, portanto, em seus contextos, nos ajuda compreender a importância dele, seus limites e suas possibilidades.

Entendemos que o currículo surge de uma necessidade do próprio processo da educação como ação sistematizadora que existe para cumprir um determinado fim. No entanto, esta insistência em retomar a historicidade do currículo nos permite ver a educação em seus matizes de lutas e desafios, de construções e busca por novas reconstruções sem perder a historicidade do mesmo sob a pena de perder o próprio sentido da educação que existe dentro do contexto histórico curricular.

1.2.1 As teorias curriculares e a formação docente

Pode-se comparar teoria a uma lupa que amplia a visão, por isso, compreender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e

como estas interferem na prática do educador a partir do processo de formação docente é importante, tendo presente que os conceitos de uma teoria organizam e estruturam a forma de ver uma determinada realidade (SILVA, 2005).

As teorias curriculares são visões de mundo, ao mesmo tempo em que são tentativas de explicar a educação buscando responder às necessidades do tempo histórico em que está situado, sempre influenciado pelos mais diversos contextos, políticos, econômicos e sociais, sem, contudo, desconsiderar as culturas. Rocha e Gonzaga (2006, p. 154) dizem que “[...] o currículo possui um conjunto de teorias que justificam sua condição de campo específico de estudo que estão organizadas em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas [...]”, porém não basta saber a classificação ou mesmo conhecer os teóricos que definem as teorias, é preciso compreender o que elas produzem na prática educativa, sobretudo nas escolas a partir da formação docente, afinal o processo de estudos permite uma maior reflexão.

Para Malta (2013, p. 342):

Um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve. Assim houve, ao longo da história, a predominância de diferentes concepções de currículo, que determinaram diferentes enfoques curriculares, como o enfoque tradicional ou o racionalismo acadêmico, o processo cognitivo, a tecnologia do ensino, a autorealização e, mais recentemente, a reconstrução social. Essas modalidades nem sempre foram vivenciadas de forma pura e, até hoje, encontram-se sequelas ou resíduos, ora mais, ora menos, de um ou vários enfoques.

É preciso compreender, portanto o que cada teoria tenta responder dentro de um o contexto histórico, político e social. Neste sentido, pode-se dizer que as teorias tradicionais estão centradas no ensino, na aprendizagem, na metodologia, na avaliação como resultado pronto e acabado, na didática de forma mecânica, na organização dos trabalhos, no planejamento e nos objetivos, tudo de forma estática. Embora não se descartem esses elementos da educação, salientamos que trabalhar nessa perspectiva passiva é pouco pelas possibilidades de transformar a vida das pessoas que têm envolvimento com a escola.

No entanto, esta forma de perceber a escola e a sociedade pode estar associada à forma com a qual muitos professores foram formados, uma vez que nem sempre foi possível um processo de formação dinâmica que considerasse a

educação em suas diversidades, mas sim o que trabalhe com o objetivo principal de preparar o aluno para a aquisição de habilidades intelectuais por meio da prática da memorização, de forma mecânica, acrítica, sem perspectivas de mudanças no contexto escolar e da sociedade, por isso, há um ensino fechado na transmissão de conteúdo.

Franco (2006) diz que a teoria tradicional de currículo tem grande responsabilidade a essa visão reducionista de currículo, ao mesmo tempo em que conferiu a ele conteúdos implícitos políticos e ideológicos de dominação e padronização.

Para Malta (2013, p. 340), o currículo na perspectiva tradicional:

[...] era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o status quo [...]

Talvez pela forma como foi desenvolvido o processo formativo ao longo dos anos, percebemos que o trabalho em boa parte das escolas continua nessa perspectiva, sem considerar a educação em sua diversidade, mas como algo estático.

Moreira e Tadeu (2011) afirmam que as teorias tradicionais se preocupam predominantemente com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas. Compreendemos, no entanto, que essa postura não responde às necessidades dos tempos atuais, visto que as transformações pelas quais estamos passando exigem uma postura de maior reflexão.

Também temos a preocupação em saber se os professores em formação conseguem perceber a estagnação educacional que esta teoria provoca. Por isso, não basta conhecer os elementos tradicionais da proposta curricular, mas como eles podem ser superados para atender às necessidades dos novos tempos.

Na perspectiva de questionar o conhecimento corporificado no currículo de forma tradicional e discutir a educação considerando o ensino e aprendizagem na dimensão da ideologia e poder e não apenas enfatizando os conceitos simplesmente pedagógicos surge a teoria crítica de currículo. Para Malta (2013, p. 345):

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os

anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre o currículo.

Embora haja a massificação de certas ideologias no campo da manutenção da ordem, não é possível que estas permaneçam intactas, sobretudo pelas características próprias do ser humano. Por isso, a função do currículo, mais do que um conjunto ordenado de matérias, pode compreender também uma estrutura crítica que permita uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favor das massas populares. (SILVA, 2005).

No Brasil, as teorias críticas foram desenvolvidas a partir da década de 1970 e constituem reação às teorias tradicionais, uma vez que defendem que toda teoria curricular esteja implicada em relações ao poder.

Para os autores críticos, as perspectivas tradicionais, ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas consequências para os/as alunos/as de nossas escolas. Em outras palavras, as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar o privilégio dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 7-8).

O currículo na perspectiva crítica é entendido como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. A questão não é apenas qual conhecimento do currículo é considerado como verdadeiro, mas qual é e quem o considera verdadeiro.

Nesse sentido, as relações entre currículo e poder assumem destaque dos estudiosos do currículo tentando compreender quem perde com as opções feitas. Procuram compreender também as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As teorias críticas chamam a atenção para as desigualdades ligadas a questões de classe presentes no currículo.

Percebemos que a ênfase das teorias críticas é evidenciada no significado subjetivo das experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo como também em consideração às formas pelas quais os estudantes e docentes desenvolvem os processos de negociação evidenciando os seus próprios significados sobre o conhecimento. (SILVA, 2005).

Para Franco (2006, p. 344), a teoria curricular crítica está:

[...] preocupada não com objetivos e métodos, mas com as intenções desses objetivos, dos conhecimentos e para quem o são, conferem ao currículo um caráter subjetivo, que exige comprometimento docente.

A prática pedagógica nesta concepção curricular precisa refletir os fins educacionais pretendidos pela educação, ou seja, voltado ao tipo de ser humano que se pretende construir.

Malta (2013, p. 346), afirma:

As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas peculiaridades.

Podemos compreender que pela própria natureza da teoria crítica não é possível que ela esteja condicionada a uma única maneira de ver o mundo, mas em suas múltiplas formas de concepções, porém, sempre em busca da valorização das pessoas. Por isso é compreensível que várias tendências surjam para responder a partir de suas experiências, respostas às necessidades da sociedade.

De acordo com Nobre (2004), a teoria crítica é um projeto interdisciplinar fundamentado na teoria marxista de mudança social, muito divulgada na Escola de Frankfurt. Compreendemos que a base dessa teoria esteja assentada na reflexão em todos os sentidos e no interesse da emancipação dos sujeitos. Dessa forma, esta concepção curricular pode ser uma alternativa para o processo educacional em todos os níveis de formação, uma vez que não abandona os conteúdos programáticos, mas buscará neles a formação necessária para a libertação das amarras que muitas vezes o processo de formação estabelece.

Para Malta (2013, p. 348):

No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação. Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e instigando o aluno a participar e questionar, bem como propondo-lhe questões para

reflexão. Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas ideias serem consideradas.

Na perspectiva de compreender o processo educativo a partir de uma nova análise, temos as Teorias Pós-Críticas, que por sua vez chama a atenção para outros tipos de desigualdades, entre elas, as de gênero, raça, etnia e sexualidade, que vieram à tona com o movimento do multiculturalismo. Este, segundo Malta (2013, p. 351):

[...] destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante.

As desigualdades, quer sejam criadas ou desenvolvidas no processo escolar, não aparecem apenas nas relações de poder entre os grupos dominantes, mas também nas outras diferenças, tais como: raciais, sexuais e de gênero, a partir do momento em que são colocadas como dominantes, da mesma forma como são apresentados valores com a superioridade masculina e a branca, por exemplo.

Percebemos que as relações de gênero constituem um dos enfoques mais presentes nas teorias pós-críticas, uma vez que o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma profunda desigualdade entre homens e mulheres, mas as questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte dessa teoria quando percebe a problemática da identidade étnica e racial. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser multicultural apenas por incluir as informações sobre as culturas, mas será preciso também, considerar as diferenças, étnicas e raciais, como elemento histórico e político. (MALTA, 2013).

Defendemos que há uma necessidade de maior compreensão sobre a educação em todos os seus aspectos, pois não é possível considerar apenas no pedagógico em sala de aula, mas em sua amplitude, por isso as teorias críticas e pós-críticas são importantes, na medida em que surgem para nos ajuda a repensar o papel da escola e da educação.

A educação não pode ser vista na ótica da neutralidade, muito menos ser desenvolvida de forma passiva. A formação docente pode ser a alternativa para uma

nova forma de trabalhar a educação escolar, no entanto, é preciso que os formadores também compreendam e assumam uma postura curricular de forma intencional.

Defendemos que a teoria crítica possibilite as transformações necessárias à educação. No entanto, é preciso compreender as relações de poder que envolvem a política, economia, cultura, raça, sexualidade e etc. e que estas relações estão por trás da construção do currículo e podem determinar nossas práticas. Entendido esse processo poderemos desenvolver as mudanças na escola e na vida dos sujeitos.

Mesmo que os educadores em sala de aula ou no serviço de apoio escolar desconheçam as teorias curriculares em profundidade, pode-se dizer que é impossível educar sem uma teoria educativa curricular. Não é preocupação nossa neste momento discutir a classificação delas, mas é importante evidenciar o que Moreira e Tadeu (2011, p. 7) apresentam:

As teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade.

Concordarmos com a compreensão de currículo de Veiga-Neto (2002, p. 94) que – ao reportar: “currículo enquanto artefato da educação escolarizada inventado na passagem do século XVI para o século XVII” – tem por finalidade dar sentido ao processo educativo. Caso contrário, não se justifica como objeto de estudo, ou até mesmo colocar o currículo num foco privilegiado para discussões. Por isso, é preciso buscar fundamentação nas teorias curriculares para o processo da formação docente, pois ainda segundo Veiga-Neto (*loc. cit.*):

Não basta dizermos que o currículo tem história e que, pelo conhecimento dessa história, escrita “de fora para dentro”, poderemos compreendê-lo melhor. A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história.

A compreensão curricular precisa estar pautada na influência da formação docente, bem como na prática dos professores que sustenta a educação com ideias e atividades no dia a dia. Sem desmerecer a história, julga-se mais importante

compreender as teorias curriculares e perceber como elas influenciam e direcionam a vida dos sujeitos envolvidos nos ambientes educativos. A proposta curricular é importante para compreendermos as ideias que direcionam (ou não) a formação docente na perspectiva da pesquisa como eixo do trabalho formativo.

1.2.2 O projeto curricular de pedagogia, a pesquisa e o processo de formação docente

A educação brasileira tem se configurado historicamente por meio de embates, e é recente a política de formação docente em nível superior, ou seja, o país vem sendo construído sem muita preocupação com o conhecimento científico, o que de certa forma pode impedir o desenvolvimento da sociedade.

Na prática, a educação nem sempre foi vista como ciência, mas como atividade mecânica de ensinagem. Por isso, falar em educação científica como resultados de pesquisas, ainda hoje, para muitos, pode parecer atividade de biólogos e químicos que estão presos a experimentos de laboratório, mas pode-se dizer também que a educação se constrói nas resistências, na busca em romper o estabelecido pelo sistema e na própria compreensão de educação e educação científica.

Por isso, é necessário pensar a formação docente dentro de um contexto político-pedagógico que se manifesta por meio do projeto curricular. Nesse sentido, o processo de formação é um caminho de muitas trilhas, ou, quem sabe, um rio de muitos lagos, igarapés e igapós, sobretudo na floresta amazônica, em que tudo parece estar mais distante dos grandes centros do resto do país.

A Universidade do Estado do Amazonas, para responder às necessidades da comunidade amazonense e acadêmica, criou em 2007 o Curso de Pedagogia, em substituição ao Curso Normal Superior. Quanto aos objetivos específicos apresentados no projeto do curso temos, entre outros:

- a) Desenvolver a consciência crítica, política, técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira e amazônica;
- b) Promover uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática, baseada numa perspectiva problematizadora e investigativa da própria formação. (UEA, 2007. p. 69).

Compreendemos que o projeto de formação é um instrumento direcionador

das atividades para aqueles que se propõem a caminhar. Para um curso de formação de professores, o projeto curricular demonstra as aspirações coletivas a partir das experiências vividas de seus propositores. É sem dúvidas, um documento carregado de experiências e expectativas. Nesse contexto, a formação docente direcionada por um documento, precisa continuamente ser discutida e avaliada, tendo em vista os rumos assumidos pelo coletivo de formadores.

Não é possível considerar que haja formação docente sem o direcionamento de uma teoria curricular que possibilite a reflexão da prática ou das estruturas que sustentam a ação pedagógica. Por isso, entre os tantos elementos que se fazem presentes no processo de formação dos professores, é preciso considerar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia como um desses dos componentes, na tessitura da formação.

Embora este documento defina o que se pretende desenvolver, não é possível assegurar a mesma formação a todos, diante da grande diversidade no pensamento dos formadores, suas interpretações dos textos e contextos, suas histórias individuais e aspirações quanto à sociedade e compreensões que o próprio processo formativo carrega. Além das ementas e objetivos do curso, há a carga ideológica do formador, e isso faz a diferença no processo de formação dos estudantes. Ao tratar sobre a formação do pedagogo pela UEA, o projeto pedagógico apresenta:

Os conhecimentos exigidos para a atuação nesses campos envolvem estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica articulados nos três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição que são: a Pesquisa, o Ensino e a Extensão. (UEA, 2007, p. 69-70).

Percebemos que a formação em nível superior precisa promover ou provocar a reflexão sistemática das questões que envolvem a sociedade, por isso, o ensino por si só não poderá ser o eixo da formação de forma isolado da pesquisa e da extensão. Franco (2008, p. 110) enfatiza:

Deverá, por certo, ser preocupação do curso de pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas.

Para percebermos como está estruturado o curso de Pedagogia no CESP/UEA, é necessário inicialmente recorrermos ao próprio projeto do curso para entendermos sua organização. Nesse sentido:

A organização político-pedagógica do Curso de Pedagogia fundamenta-se na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (UEA, 2007, p. 77).

É possível verificarmos uma preocupação com uma base nacional comum definida pelo Conselho Nacional de Educação, porém é preciso considerar também o trâmite deste projeto que se constrói a partir de vários olhares e entendimentos. Neste sentido, pode-se dizer que tal projeto seja influenciado com as diversas correntes de pensamento, seja político ou social. Por isso é necessário compreender as diversas influências por toda a realização da formação dos professores.

Chama-se atenção para a concepção do projeto curricular para evidenciar que a formação docente depende de vários fatores, e a partir do entendimento da teoria curricular – definida e desenvolvida pelo do colegiado do curso – será possível desenvolver a formação de forma mais clara, ao mesmo tempo em que possibilitará ao professor em formação uma compreensão de o que é ser professor, com seus limites, desafios e possibilidades.

Pacheco (2005, p. 41-42) ao tratar do currículo, afirma:

[...] currículo é projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Nosso olhar volta-se para a necessidade de conhecer o currículo e o percebermos como direcionador de um processo que envolve pessoas, as quais carregam consigo sonhos e interrogações. E, recorrendo mais uma vez a Pacheco (2005), ele nos alerta para percebermos sobre as escolhas e decisões tomadas acerca do currículo.

Ao lançar nosso olhar para o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado

do Amazonas, percebe-se, com o Projeto Curricular do Curso, uma possibilidade de formação ampliada em que se busca uma visão mais ampla do contexto educacional e certamente da educação como processo e não apenas atividade isolada em sala de aula, visto que o projeto aponta “[...] estratégias que respondem às necessidades específicas da Amazônia, na perspectiva de melhor qualificar seus recursos humanos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica metódica e intencional” (UEA, 2007, p. 7).

Nessa construção curricular, ao mesmo tempo em que se respeitam as diretrizes nacionais, busca-se na Amazônia o seu olhar específico para reflexão e possibilidades de intervenção por meio das atividades previstas no currículo do curso, ao mesmo tempo em que se busca compreender a educação como um todo tendo a criança e o jovem como foco do trabalho.

Neste cenário formativo, é importante salientar a pretensão do curso de Pedagogia quando almeja que o egresso seja capaz de “[...] investigar, diagnosticar, avaliar e atuar no magistério e nos serviços de gestor/supervisor das Escolas da rede de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)”, (UEA, 2007, p. 69), atualmente, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Este direcionamento indica o campo de atuação e conseqüentemente a necessidade de conhecimentos específicos para desenvolver a práxis educativa, tendo nos eixos da universidade, pesquisa, ensino e extensão do processo formativo como construtor dessa ação.

É importante que o projeto curricular explicita sobre os sujeitos do curso, possibilitando aos formadores direcionarem seus trabalhos, e aos professores em formação buscarem compreender as condições em que hoje se apresentam a infância e a juventude na sociedade atual, visando realizar o trabalho de maneira mais próxima possível da realidade. O projeto Curricular do curso enfatiza a questão justificando:

Ocupar-se dessas questões significa reconstruir a identidade do educador a partir da nova realidade dos educandos. A nova realidade da infância e da juventude quebra as imagens antigas da pedagogia e do magistério, e este é o desafio que incomoda os educadores. (UEA, 2007, p. 54).

Podemos dizer que não é possível a um professor ficar estagnado no tempo esperando encontrar crianças, adolescentes e jovens como há dez anos, por

exemplo, visto que há grandes inovações tecnológicas. Além disso, há a influência da mídia, que de certa maneira modifica a vida destes sujeitos. Na escola, todos se encontram com as mais diversas concepções de mundo. Por isso, há a necessidade de os professores compreenderem o momento histórico, social, político e educacional, porém, é preciso considerar também que muitos desses sujeitos estão à margem da inovação tecnológica, e o professor precisa saber lidar com as mais diferentes situações.

Pedra (1997, p. 85), nos alerta que:

Ninguém espera que um professor trabalhe os conteúdos de sua matéria sem uma intenção. É bem verdade que tal intenção pode não estar claramente expressa, ou sequer expressa, mas seguramente estará presente em seu trabalho.

Por isso, o professor, ao compreender o contexto, poderá desenvolver seu trabalho valorizando a comunidade, bem como os sujeitos pertencentes a ela. De maneira específica, a formação docente no CESP/UEA explicita no projeto curricular de Pedagogia que:

É obrigação primordial da pedagogia e dos educadores ir ao encontro das crianças e jovens em sua nova realidade, pois, sem eles, não há caminho possível para a pedagogia. Esse é o desafio que está colocado para este Projeto Pedagógico é o de procurar uma aproximação dos sujeitos com os quais pedagogos e mestres trabalham; um movimento necessário para iniciar a reflexão sobre nossa própria identidade. (UEA, 2007, p. 58).

Essa proposta formativa precisa priorizar a pesquisa na condição de eixo da formação, visando conhecer de forma mais profunda os sujeitos imediatos da pedagogia, por isso a necessidade da pesquisa para compreender a realidade da educação na Amazônia e suas relações com a sociedade.

O professor em formação – mantendo contato com essa realidade educacional por meio das pesquisas desenvolvidas – poderá contribuir para que o curso compreenda a educação de forma mais ampla, em nível nacional e suas relações com a política internacional, bem como a sua preparação para atuar em nível local.

Haverá a possibilidade de o professor compreender a educação ribeirinha de forma própria, diferente da educação urbana; conhecer a escola multisseriada como

um campo específico; conceber a educação como desafios e possibilidades e não apenas um campo de emprego imediato, por isso a necessidade compreender a pesquisa e realizá-la no processo de formação para em seguida continuar nas escolas na condição de professor da educação básica.

Meksenas (2002) nos alerta para fazer da pesquisa o meio para produzir conhecimento e transformar o processo de ensinar. Dessa forma a pesquisa nunca será atividade isolada, mas eixo que norteia a ação pedagógica da formação.

Trabalhar a formação do Pedagogo como agente que pesquisa a educação é relevante nos tempos atuais, sobretudo visando desenvolver a sociedade a partir dos resultados de tais pesquisas, e estas, como prática para compreender o mundo que nos cerca, bem como, buscar alternativas aos problemas evidenciados. Para Demo (2003, p. 2):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

É preciso, no entanto, refletir sobre em que momento acontece a pesquisa no processo de formação dos professores e como acontece, e se esta favorece a reflexão do processo educativo como um todo. É necessário discutir inclusive se há um momento específico para acontecer a pesquisa ou se ela é desenvolvida no processo de formação. Franco (2008, p. 99-100) defende que:

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional, que reconheço como pedagogo. Trabalhar a formação do pedagogo nos remete a um profissional reflexivo.

Nesse contexto, a reflexão do processo formativo requer continuamente a presença da pesquisa como elemento da formação. Assim, a pesquisa no processo de formação docente pode ser inserida como prática dos formadores, potencializando o fazer fazendo e descobrir pesquisando. No entanto, seria necessário também que a proposta curricular do curso assumisse tal compromisso, para que a pesquisa não fosse vista apenas como atividade de alguns que se dispõem a enfrentar o desconhecido, enquanto outros se dedicam somente à sala de aula ensinando e avaliando de maneira estática para cumprir as exigências formais do sistema educacional.

Franco (2008, p. 112), nos alerta:

O pedagogo deverá ser o profissional investigador da educação como prática social. Como investigador, pesquisará novas mediações da educação com o mundo sociocultural, além da escola, transcendendo o previsto nas demandas de mercado. Poderá investigar e criar meios de dialogar e produzir novas mediações com o mercado editorial, com os meios de comunicação, com as novas organizações não-governamentais, com as instituições sociais já existentes, visando criar novos espaços educativos na sociedade, por meio da prática científica pedagógica.

Para que a pesquisa seja desenvolvida pela comunidade acadêmica, será necessário que o projeto curricular do curso seja um documento-norte, em que todos os envolvidos no processo precisam conhecê-lo e usá-lo. Caso contrário, será apenas um documento frio e sem muitas utilidades. O projeto curricular compreendido como necessidade dos sujeitos precisa ser continuamente avaliado e defendido na perspectiva de concretizar uma formação capaz de possibilitar a reflexão aos professores, e para que estes possam construir novas propostas curriculares nas escolas ao saírem da universidade.

Mais que um documento estático que muitas vezes fica guardado, apenas como um documento, o currículo é artefato social, objeto de consultas, de análise e avaliação e, portanto, um elemento que provoca encontro de pessoas, de saberes para buscar sempre melhorias aos sujeitos, caso contrário, não vale a pena construir uma proposta curricular.

A proposta curricular tem sentido de formação quando utilizada pelo coletivo para a reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, aliar a pesquisa ao projeto curricular certamente é um grande desafio considerando a quebra de paradigmas do processo formativo do professor. É preciso considerar, no entanto, que somente suscitará o desejo pela pesquisa quem for desafiado a romper com seus medos. Nesse caso, o professor formador que não passar pelo processo de pesquisa perderá a oportunidade de ser autônomo, em vez de ser apenas copiador ou transmissor do pensamento alheio.

Um professor que pesquisa enquanto ensina e porque pesquisa ensina, precisa pesquisar, e faz do seu próprio ensino um campo de pesquisa, transforma o ensino em um campo de aplicação da pesquisa e faz da pesquisa um meio de intervenção. (BIANCHETTI, 2002, p. 14).

O estudante, sujeito em formação, imbuído neste espírito pesquisador, poderá buscar a pesquisa por meio de programas de iniciação científica e também provocar no professor formador a necessidade de ensinar pesquisando, ou seja, as pesquisas podem ser fontes de aprendizagens para o trabalho em sala de aula.

Segundo Pacheco (2005, p. 41-42):

[...] currículo é projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Um momento novo que tem se apresentado no cenário amazônico é a popularização e o aumento da produção científica, seja por meio dos programas de pós-graduação stricto sensu – em que muitos professores têm se colocado na condição de pesquisadores –, seja na possibilidade que os programas oferecem para publicar os resultados das pesquisas.

Estas questões poderão provocar mudanças na prática pedagógica, considerando que os novos estudos desafiam compreender melhor o próprio fenômeno da pesquisa e buscar alternativas para o desenvolvimento nas atividades da formação docente.

Franco (2008, p. 123) ao referir-se ao processo de formação afirma:

O processo formativo, à medida que se aprofunda, passará a requerer procedimentos científicos, ações coordenadas por profissionais pedagogos, metodologia própria, de forma a ir se construindo um corpo de referências, de saberes, de procedimentos, que venham a fazer desta nova linha de pesquisa não mais um modismo educacional, mas uma forma de reconstruir caminhos consistentes para a educação, superando as históricas mazelas que redundam nas questões de fracasso escolar, de inadequação da escola e na desvalorização da pedagogia.

A formação docente, ao considerar a pesquisa como eixo da formação, poderá provocar alterações à medida que os formadores forem se modificando. Afinal, não basta um documento aprovado pelo conselho de educação, mas que não tenha significado no dia a dia. Tal modificação será concretizada quando o professor buscar na pesquisa um elo para o processo de formação dos professores.

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 38):

A investigação de problemas relacionados à educação em Ciências, muito embora seja bem recente, quer internacionalmente ou nacionalmente, vem sendo realizada desde meados da segunda metade d século XX. Em encontros de pesquisa das áreas de ensino de Ciências, têm ocorrido discussões sobre o teor e a qualidade das investigações, bem como sobre a relação entre elas, a sala de aula e a prática docente.

Este refazer a prática do formador será sem dúvidas um grande desafio, porém é a alternativa que temos, sobretudo, se pensarmos que o desenvolvimento do ensino não acontece de forma isolada, mas no diálogo e, portanto, não caberia somente a um ou a outro professor desenvolver pesquisa, mas ao coletivo de professores, numa perspectiva de compartilhar os resultados dos trabalhos e buscar as alternativas para o processo educacional do curso, dos sujeitos envolvidos no processo educacional e conseqüentemente na educação no país.

Para Oliveira (2012, p. 26), “o professor pesquisador busca as razões daquilo que sabe fazer, ou, se não sabe, se esforça em fazer melhor”. Verificamos que a proposta curricular de Pedagogia traz a pesquisa como eixo do processo de formação na perspectiva em que:

[...] elas servem de indicadores para formulação organizar os processos de produção dos trabalhos de finalização do curso: monografias e, também, projetos e experiências pedagógicas (Projetos) dos educandos. (UEA. 2007, p. 98).

As linhas presentes no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas são estas:

Linha 01: Crianças e Jovens e a realidade amazônica.

Linha 02: Políticas Públicas e Educação.

Linha 03: Ciências, Tecnologias e Educação.

Linha 04: Cultura, Educação e Escola.

Linha 05: Meio Ambiente, Educação e Desenvolvimento Autossustentável. (UEA. 2007, p. 98)

É preciso, no entanto, compreender o significado da pesquisa na formação do professor, pois as linhas mencionadas podem ser ao mesmo tempo uma oportunidade de avançar os limites encontrados pelos pesquisadores como também possibilidades de o curso se empenhar em compreender os problemas que afetam a educação e a sociedade como um todo.

A pesquisa na formação do professor é de grande importância, considerando

o processo da pesquisa a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, na perspectiva de apresentar resultados que indiquem caminhos para o processo de formação dos professores bem como os problemas da educação básica, objeto de investigação dos estudantes.

Franco (2008, p. 99-100) defende que:

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional, que reconheço como pedagogo. Trabalhar a formação do pedagogo nos remete a um profissional reflexivo.

Neste contexto, a reflexão do processo formativo requer continuamente a presença da pesquisa enquanto elemento da formação. Para Cachapuz *et al.* (2004, p. 375):

A pesquisa deve, efetivamente, ser um dos esteios principais que dê coerência e sentido às tomadas de decisão que o professor, no seu cotidiano, tem de assumir de forma consciente e fundamentadamente. É a pesquisa com os professores, e não só sobre os professores, que transporta para o campo conceitual e para o campo da práxis os quadros de referência que deverão ser a base de uma fundamentação epistemológica - aberta a novas temáticas e disponível para integrar valores de contemporaneidade.

De modo geral, a proposta do curso de Pedagogia do CESP:

[...] aponta para uma pedagogia que valoriza a problematização da realidade, a análise e a capacidade de indicar alternativas para a própria práxis educativa, priorizando a pesquisa como base do processo formativo. (UEA, 2007, p. 71).

No entanto, esta pesquisa precisa estar articulada com o ensino e a extensão para que ela seja compreendida como eixo formativo, tendo em vista que o aprendizado dos processos de investigação científica pode acontecer desde o primeiro período e seguir até o momento da conclusão do curso.

1.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao discutir a formação docente na perspectiva de um currículo que possibilite a pesquisa, seja na formação, seja na atuação, queremos discutir sobre a pesquisa

para em seguida relacioná-la com a formação do professor, que acontece ou pode acontecer sempre por meio do desenvolvimento de uma proposta curricular. A pesquisa pode ser vista e tratada de diversas maneiras. Numa visão simples, pode ser considerada apenas como a busca por respostas para questionamentos feitos. Minayo (2013, p. 16), no entanto, considera a pesquisa como:

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

A pesquisa nessa percepção é algo concreto que nasce da vontade de evidenciar o que desconhecemos, muitas vezes pela pouca visão ou pela visão limitada de nossos conhecimentos. Nesse sentido, ela pode ser compreendida como a descoberta da realidade e também como algo de permanente estudo, pois as respostas obtidas num trabalho podem gerar novas perguntas e questionamentos, e assim, novas pesquisas.

Esta ideia de estudar a realidade a partir da pesquisa nos parece muito interessante, uma vez que nem sempre o processo educativo está fundamentado na investigação, mas sim no repasse de informações por meio do conteúdo programático, o qual está preparado apenas para ser seguido. Pesquisar na perspectiva de Minayo (2013), ao contrário, refaz o sentido do ser professor e do ser estudante. Afinal, evidenciar a realidade pode também significar um novo olhar das próprias potencialidades em aprender de maneira mais autônoma.

De acordo com Demo (1996, p. 34), percebemos que ele considera a pesquisa como ação do dia a dia, defendendo-a como uma atitude de um:

[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.

Nesta percepção, verificamos a necessidade da teoria para subsidiar a reflexão prática, mas sobretudo como algo do cotidiano.

A pesquisa requer um amadurecimento de quem a realiza, para questionar e questionar-se e assim perceber a realidade como um espaço para desenvolver a criticidade e fazer da pesquisa um campo imediato de atuação no sentido de

encontrar novas possibilidades do aprender, considerando o meio de forma crítica e criativa.

Gil (2010, p. 1), defende a pesquisa “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou seja, a pesquisa tem um caráter pragmático. É um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.

O objetivo fundamental da pesquisa é evidenciar respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Pesquisar, nessa ótica pode ser entendida como ação que se desenvolve por meio do trabalho sistemático, portanto, como elemento que permite o avanço nas descobertas, e assim pode responder às necessidades concretas da sociedade.

Ao considerarmos Meksenas (2002) nessa discussão, é possível perceber que ele defende a pesquisa como meio e por excelência de produzir conhecimento e de transformar tanto o processo de ensinar quanto o próprio resultado daquilo que os professores ensinam. Por isso, investigar nessa perspectiva não tem um fim em si, mas é elemento para constante produção de novos conhecimentos considerando que não basta apenas ensinar com a ideia de transmitir conhecimento, mas produzi-lo. Sendo assim, trabalhar a formação do professor “[...] é fundamental não dissociar o ensino da pesquisa percebendo na interação dessas duas atividades o complemento que torna a educação possível” (MEKSENAS, 2002, p. 32).

Formar o docente na perspectiva de aliar o trabalho em sala de aula à pesquisa é uma possibilidade de promover uma revolução no processo formativo, uma vez que a formação, historicamente foi desenvolvida a partir de modelos pré-estabelecidos em grades¹ curriculares. Neste formato, o estudante buscava receitas e o formador era impelido a trazer consigo as respostas para todos os problemas.

Defendemos que trabalhar a formação do professor, considerando a pesquisa como elemento de seu trabalho, primeiro é refazer um longo caminho, mas podemos compreender também que trabalhar a pesquisa na formação do professor pode assegurar o que defende Meksenas (2002, p. 31): “pesquisar é produzir conhecimento”, e, neste sentido, os trabalhos produzidos durante a formação, além do aprendizado construído, poderão ser transformados em material de estudos para outras turmas e sempre podendo ser ampliado.

¹ Prende os conteúdos fazendo-os estáticos quando poderiam ser organizados em Estruturas Curriculares que sustentam a formação, mas não aprisiona.

Desenvolver a formação docente por meio da pesquisa pode ser uma possibilidade de compreender o mundo em sua dinamicidade, pois cada estudante traz para sala de aula inquietações e perspectivas diferentes, mas que acabam se padronizando pelo direcionamento das apostilas e livros indicados pelos professores formadores. Neste sentido, a formação na perspectiva de fôrma, de uniformidade, poderá ser enfrentada pela dinamicidade que a pesquisa irá proporcionar, uma vez que os estudantes não precisam sair da instituição formadora pensando da mesma maneira.

É preciso, no entanto, compreender o que é pesquisa, para que ela não seja desenvolvida como modismo e pensar que qualquer atividade de coleta de dados seja considerada pesquisa. Goldemberg (1999, p. 106) se reporta ao tema apresentando alguns pontos para que a pesquisa seja considerada científica. Segundo essa autora, é desejável que uma pesquisa científica preencha os seguintes requisitos: “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”, ou seja, é preciso considerar os critérios de coerência, consistência e objetivação.

A pesquisa científica busca a realizar uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas estabelecidas pela metodologia científica, neste sentido, na formação docente, a pesquisa pode ser o elemento para estabelecer um norte que instigue o professor à não acomodação, mas a uma prática que favoreça a autonomia e que torna o processo mais significativo para o aprender docente.

Demo (2011, p. 11), trata a pesquisa como busca do conhecimento sistematizado. No entanto, o autor procura desmistificar a ideia de pesquisa como espaço “[...] quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados”.

É possível perceber nos trabalhos desse autor uma tentativa de encorajamento aos professores de buscarem na pesquisa um artifício para a formação, visto que ela ajuda tanto ao professor formador quanto ao professor em formação, dando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos. Portanto, trabalhar com a pesquisa neste entendimento é trazer consigo a possibilidade de vencer os medos ao mesmo tempo em que se pode olhar para o próprio espaço e percebê-lo como local rico para novas descobertas.

Quando a formação não considera os estudantes como pesquisadores, a pesquisa poderá ser compreendida como uma divisória que separa aqueles que só pesquisam daqueles que só dão aula. “A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa”, (DEMO, 2011, p. 11). Sem considerar a pesquisa como parte do processo educativo, esta pode ser vista como algo desnecessária, visto que o professor que apenas ensina os conteúdos transmite dentro de uma didática reprodutivista que não considera as possibilidades de aprender pesquisando.

Desenvolver o processo formativo docente a partir da pesquisa possibilita que o professor pesquisador produza ciência. A partir desse processo poderá produzir procedimentos metodológicos para a condução de sua ação pedagógica nas discussões em torno dos conteúdos na sala de aula, ou seja, o educador passa a contar com estratégias de ensino próprio na condução de seu trabalho, além das obras de autores nacionais e internacionais, ou seja, o professor formador também é produtor.

Para Stenhouse (1981, *apud* PEREIRA, In: GERALDI *et al.* 2011, p. 160):

[...] não é possível produzir o desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor, o que significa que os currículos não são simplesmente meios de instrução para melhorar o ensino, mas expressões de ideias para melhorar os professores.

Demo (2011, p. 14) nos ajuda perceber a pesquisa numa nova ótica, como fenômeno político, assim afirma: “Quem ensina carece de pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que só ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista e explorador, privilegiado e acomodado”. Ou seja, a pesquisa como elemento da formação do professor não é responsabilidade de uma disciplina específica, mas de um processo em que todos os formadores são os responsáveis visando as mudanças na forma de ensinar e aprender. Nessa perspectiva todos aprendem. Evidenciamos que do formador será exigido sempre mais, devido à responsabilidade da formação, porém sem a responsabilidade exclusiva de a aprendizagem recair sobre os seus ombros.

Ainda tratando a pesquisa com Demo (2011, p. 16): “Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é na base de qualquer proposta emancipatória”. Ou seja, é impossível pensar em mudanças de

paradigma, ou em novas propostas curriculares para formação docente se a pesquisa for tratada apenas como uma disciplina ou como tarefa que os estudantes realizam para receber nota.

O trabalho investigativo na formação docente pode ser desenvolvido na possibilidade de construir a autonomia, diálogo e reflexão permanente, por isso concordamos com Demo (2011, p. 34) quando afirma:

Pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica.

Pesquisar na formação docente poderá ser imprescindível aos educadores para que possam compreender a sociedade, para desenvolver a cidadania e para perceber que a educação é processo em construção e, portanto, a formação docente não poderá ser trabalhada somente a partir de livros e apostilas, mas em sintonia com as necessidades que surgem no processo na condição de elemento da formação.

Para que aconteçam as transformações na formação docente é necessário primeiro verificar como a pesquisa é concebida no desenvolvimento curricular do curso de formação de professores, caso contrário, será apenas uma atividade a ser cobrada pelos professores formadores como tarefa para nota, por isso, o esforço em compreender a pesquisa na formação docente é imprescindível, e descobrir como ela influencia ou não a prática dos professores nas escolas ou nas diferentes áreas que o mercado de trabalho os possibilita também, como condição para o aprimoramento da educação pública e cidadã.

Compreendemos que a pesquisa é um dos eixos que compõem a formação docente na universidade, podendo ser desenvolvida nos Projetos de Iniciação Científica, PAIC ou PIBIC, dependendo da universidade em que o acadêmico estiver inserido, além de projetos a cargo das disciplinas curriculares.

Pesquisar na graduação é um grande desafio devido a inúmeros fatores. Um deles pode ser a própria falta de conhecimento sobre o que é pesquisa e o que é apenas coleta de dados. Becker e Marques (2012) ao discutirem sobre a relação do ensino e da pesquisa dizem que a atividade da pesquisa pode ser compreendida de duas formas diferentes: no sentido estrito e no sentido amplo.

Para esses autores a pesquisa no sentido estrito é desenvolvida a partir de

um projeto definido e acontece nos cursos de pós-graduação nos mestrados e doutorados, sob a responsabilidade dos professores universitários, como atividade específica ao lado do ensino e da extensão. Temos ainda as pesquisas desenvolvidas nos laboratórios e/ou institutos de pesquisa como, por exemplo, o Butantã, a Fundação Getúlio Vargas entre outros.

Essa forma de pesquisa exige a elaboração de um cuidadoso projeto no qual se delineiam minuciosamente o problema, as hipóteses, a fundamentação teórica, os instrumentos de análise, qualitativos ou quantitativos, laboratoriais ou estatísticos, as condições materiais à sua realização. (BECKER; MARQUES, 2012, p. 11).

A pesquisa exige sempre muito critério e rigor para o seu desenvolvimento, por isso, muitas vezes esta é entendida como ação de alguns especialistas que dominam a arte de pesquisar e, dessa forma, é deixada apenas para os pesquisadores, como se fosse uma classe exclusiva e detentora para tal atividade, dissociando a mesma do processo do ensino em sala de aula. No entanto, Ghedin e Franco (2011, p. 103) nos alertam que a:

[...] essência do ato investigativo em educação, implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento.

No processo de formação docente, a pesquisa precisa ser entendida e desenvolvida para superar os equívocos. No momento, não podemos afirmar que ela seja apenas uma indicação de trabalho de conclusão de curso e que o professor, na condição de responsável pelo processo formativo, decide se trabalha com ela ou não, mas podemos assegurar que as normativas a colocam como ponto de destaque para a conclusão do curso. É preciso considerar, no entanto, que só a normatização não assegura a pesquisa será realizada. Ghedin e Franco (2011, p. 104), afirmam:

A pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador em interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar.

Pesquisar é uma atividade de muitas dificuldades, sobretudo quando é vista como ação carregada de procedimentos difíceis de serem manuseados e também quando não associada ao processo da formação docente, capaz de relacionar conteúdos didáticos com a aprendizagem mais dinâmica.

Demo (2003, p. 2) que defende: “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Pode-se dizer que aprender pesquisando é um grande desafio que envolve inicialmente uma mudança na forma de perceber a pesquisa, e de esta ser desenvolvida na formação docente como eixo pedagógico.

É preciso considerar, no entanto, que a pesquisa no processo de formação docente nem sempre é desenvolvida de forma integradora, como prática formativa, por isso, Meksenas (2002, p. 15) nos alerta, que “compreender e fazer uso da pesquisa não é algo tão simples”. Quando a discute na formação do pedagogo este autor diz:

Pesquisar diz respeito à capacidade de produzir um conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social. Na *educação escolar*, a pesquisa também assume a capacidade de criar meios necessários ao estabelecimento de novas interações, mediações e modificações de contextos que envolvem os sujeitos do ensino com os sujeitos da aprendizagem. (MEKSENAS, 2002, p. 22, destaque do autor).

O trabalho de pesquisa pode provocar medo ao pesquisador iniciante, afinal, ele pode questionar-se se a descoberta realizada será respeitada pela comunidade, ou mesmo se a avaliação dos pesquisadores mais experientes o ajudará em novas pesquisas, motivando-o a continuar em novos trabalhos.

Estas questões são importantes devido ao fato de também nos incomodarem, seja como professor que orienta a pesquisa no curso de formação na universidade, seja como aluno de mestrado, que é orientado a pesquisar.

A pesquisa em alguns casos pode estar sendo desenvolvida de forma isolada, sem o intercâmbio entre os pesquisadores, ou seja, sem a atuação em um grupo que discute a pesquisa em si, as descobertas, e aponte para caminhos que precisam ser trilhados. No entanto, a pesquisa não pode ser vista apenas como produto final, mas como processo contínuo de aprendizagens.

Descobrir as possibilidades que a pesquisa traz para o processo formativo pode ser um dos grandes desafios aos professores formadores, considerando que muitas vezes o ato de ensinar está reduzido ao ensino de conteúdos curriculares presos em sala de aula, ou seja, a formação docente ainda é muito livresca no sentido de apostilado, talvez pela falta de conhecimento e prática em pesquisa. Romper com o este processo de formação talvez seja o grande desafio, e se não o fizermos, poderemos estar andando em círculos e sermos comparados ao caboclo que se perde na mata por efeito do Curupira².

Andar em círculo sem encontrar a saída na mata fechada é o encanto do ser protetor da floresta. No entanto, segundo a mesma lenda amazônica, se o caboclo percebe, recorre a instrumentos capazes de livrá-lo de tal encanto. Fazendo uma analogia, podemos dizer que os educadores podem estar andando em círculos por não terem compreendido que é possível romper o caminho e trilhar por outros que não sejam em voltas de si mesmos e a pesquisa pode ser um dos instrumentos para um novo caminhar.

Para tanto, compreender a ciência e dominá-la é uma exigência para superar os desafios em todos os campos do saber. Embora consigamos perceber na atualidade uma maior discussão em torno da educação científica, esta precisa ser compreendida em todos os níveis da escolarização para romper o paradigma de ciência como objeto exclusivo de laboratório ou de pessoas que trabalham inventos, ou estão em busca de descobertas para salvar e/ou ampliar a vida humana.

Neste sentido, a formação do professor precisa ser posta em novas direções para buscar na ciência, como objeto de estudo e pesquisa, um novo fazer pedagógico. Quanto a esta discussão, Silva, Coelho Filho e Gonzaga (2011, p. 71), afirmam que há “[...] a necessidade que temos de estar constantemente revendo nossa prática de ensinar e aprender ciências, de forma a superar uma prática de cunho positivista e reducionista predominante em nossas escolas”. Portanto, faz-se necessário compreender a educação científica para fugir das modas educacionais e tentar romper com a tradição educativa de reproduzir sempre as mesmas coisas e em série como se fosse uma fábrica.

Entender a ciência, nos diz Chassot (2010, p. 31), “nos facilita, também,

² Ente fantástico das matas, descrito predominantemente como um anão de cabelos vermelhos e pés ao inverso, para deixar pegadas enganosas e confundir os caçadores, protegendo, assim, as árvores e os bichos. (HOUAISS, 2009).

contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza”, neste sentido, é muito importante que os educadores compreendam e façam uso da ciência como elemento da educação que contribui e provoca mudanças para o desenvolvimento da sociedade.

A educação científica na Amazônia está ganhando espaço, seja pela implantação da universidade pública no interior do Estado – que desenvolve a pesquisa e o conhecimento da própria realidade –, seja pela formação docente em nível de pós-graduação. Percebemos com isso uma possibilidade em provocar rupturas com a forma tradicional de ver e fazer ciência, pois ao desenvolver as pesquisas estamos aprendendo a trabalhar com a educação científica como algo vivo e disponível para ser explorado. Neste sentido, é possível dizer que a pesquisa na formação docente pode provocar uma (re)descoberta da educação científica e um novo caminho formativo.

Demo (2011, p. 22), no entanto, nos alerta para:

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 da 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.

Desta maneira pensamos também em Freire (1985), pois, para ele, ser educador é formar seres pensantes que percebam que podem transformar as suas vidas e a de outras pessoas, pois o sujeito deve saber sobre a sua realidade, para só então buscar transformá-la. Assim, percebemos a pesquisa na formação do professor como uma das possibilidades para o descobrir-se como sujeito histórico, político e social e que por meio do trabalho pedagógico possibilite aos estudantes que estão sob suas responsabilidades descobrirem-se também como sujeitos.

De acordo com Cachapuz *et al.* (2011), como parte da Educação Científica e tecnológica, os estudantes deveriam aprender a resolver problemas concretos do dia a dia e também da sociedade, utilizando as suas competências e conhecimentos. Logo, através do conhecimento construído poderíamos ter um processo educativo baseado na resolução de problemas, seja da educação ou mesmo da sociedade, visando a um país desenvolvido não apenas economicamente, mas socialmente e

educacionalmente com a possibilidade da atuação de pessoas, onde a cidadania pudesse ser exercida de fato, subsidiada pelos conhecimentos da ciência e da tecnologia.

Demo (2010) destaca que é fundamental tomar a Educação Científica como parte da formação do licenciando. Para isso, menciona quatro condições para que ela tenha um impulso notório na sociedade: a primeira é reconstruir outras estratégias de aprendizagem; a segunda, refazer a proposta de formação docente; já terceira, transformar as escolas em laboratórios de pesquisa e produção de conhecimento; e a quarta, transformar os estudantes em pesquisadores.

Essas condições nos parecem ser a possibilidade de transformar o processo educativo em algo mais próximo das necessidades dos sujeitos, visto que a educação pode estar presa apenas em conhecimentos desarticulados dos mais diferentes contextos da sociedade, uma vez que Chassot (2000) afirma que a Educação em Ciência deve dar prioridade à formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativamente e responsavelmente em sociedades que se querem abertas e democráticas.

Cachapuz *et. al.* (2004) afirmam que “cientificamente culto” vai ao encontro daquilo que foi expresso por Hodson (1998), um conceito multidimensional que envolve três dimensões: aprender Ciência, aprender sobre Ciência e aprender a fazer Ciência. “[...] o aprofundamento de tais dimensões não é naturalmente o mesmo quando se trata da formação de futuros especialistas (em particular cientistas) ou na óptica da educação para a cidadania”. (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 367).

Entendemos que fazer ciência na Amazônia a partir das pesquisas no processo de formação possibilitará inúmeras descobertas, mas, sobretudo, irá trazer a possibilidade de desenvolver uma comunidade investigativa muito mais abrangente, especialmente a partir do envolvimento em grupos de pesquisa e/ou na criação de novos grupos.

2 O CAMINHO CONSTRUÍDO NA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA

Esta pesquisa procurou se aproximar de uma proposta que favorecesse “compreender o ser humano como transformador e criador de seus contextos”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 118). Por isso, no desenvolvimento deste trabalho buscou-se analisar as contribuições da pesquisa desenvolvidas por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC na formação do licenciado em pedagogia no CESP/UEA. Também nos propusemos a identificar como acontece o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia, verificar se as pesquisas expressam preocupação com a formação do professor pesquisador para a prática do cotidiano escolar e compreender o processo da pesquisa no curso de Pedagogia no CESP/UEA.

Parintins, nosso local da pesquisa, é uma cidade situada entre duas grandes capitais da região norte, Belém e Manaus. Está localizada à margem direita do Rio Amazonas em uma área de 7.069 km², entre os Rio Madeira e o Paraná do Ramos. Possui uma área territorial de 5.952,33 km², com densidade demográfica de 17,14 hab./km². (PLANO, 2011).

O município possui uma posição geopolítica estratégica para o controle da região por ser uma cidade de passagem e limítrofe, ligando os estados do Amazonas e Pará. Está distante de Manaus, capital do Amazonas, a 420 quilômetros; e de Belém, 925, em linha reta. Situa-se na mesorregião geográfica centro amazonense e microrregião geográfica de Parintins. (PLANO, *ibid.*).

O seu relevo é marcado principalmente por floresta de várzea, que corresponde a 60% de seu território, e 40% de área de terra firme. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município possui uma população de 102.033 habitantes, assim distribuídos: zona urbana: 69.890 e na zona rural: 32.143. É o município mais populoso do interior do estado do Amazonas (IBGE, 2011).

Quanto ao campo educacional, Parintins é atendido pelas escolas públicas organizadas entre as de responsabilidade da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC, que acompanha as Escolas Estaduais em sua grande maioria, funcionando na zona urbana; e as escolas que funcionam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação Juventude e Lazer – SEMED, que atendem às

Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil, tanto na zona urbana quanto rural, terra firme e área de várzea, além das escolas indígenas localizadas no Rio Uaicurapá.

O município conta ainda com as escolas particulares, entre elas está o Centro Educacional Maiêutica, Centro Educacional Ilha do Saber e o Centro Educacional Padre Francisco Lupino, este último sob a responsabilidade do Serviço Social das Indústrias – SESI.

No entanto, Parintins é conhecido no cenário nacional e internacional pelo majestoso festival folclórico que atrai os olhares para a disputa dos Bois Bumbás, Caprichoso e Garantido, onde as cores azul e vermelha, ao mesmo tempo em que dividem a cidade, promovem uma integração de saberes e possibilita a grande diversidade entre as pessoas.

Ao lado dessa expansão cultural provocada pelo festival folclórico, Parintins tem se destacado por se constituir como um município universitário, pois além da Universidade do Estado do Amazonas, o município conta sob a responsabilidade do governo federal com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e o Instituto Federal do Amazonas – IFAM.

A coleta de dados aconteceu no período de julho a dezembro de 2014. Identificamos que há professores egressos da Licenciatura de Pedagogia atuando em turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ensino das Artes, Educação Física, entre outras. No entanto, e de acordo com os critérios estabelecidos para o nosso trabalho, consideramos somente os egressos de 2012 que estavam atuando no município de Parintins, na educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental, níveis de atuação em que a formação do curso licencia o pedagogo para atuar na docência, tanto na zona urbana quanto na rural.

Os egressos que atendiam aos critérios da pesquisa eram doze. Mantivemos contato com todos, pessoalmente, via telefone celular e/ou por redes sociais, inclusive com agendamento para os encontros e entrevistas. No entanto, conseguimos efetivar a coleta de dados com seis egressos, mesmo sendo explicado os objetivos e a importância deste trabalho.

Dos egressos que participaram da pesquisa, dois são homens e quatro, mulheres. Os professores estavam atuando na zona rural: um em área de várzea, na Comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio; e o outro em terra firme, região

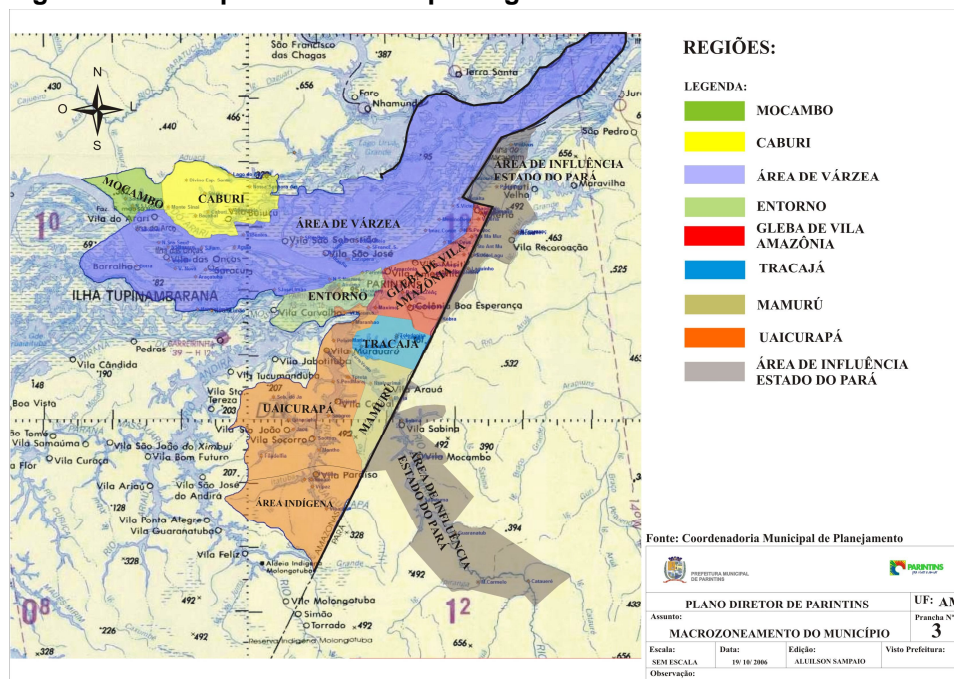
do Caburi, na Comunidade Monte Sinai – Embaubal.

Quanto às professoras, duas estavam trabalhando na zona urbana: uma, em escola estadual, no Bairro de São José Operário; e a outra, numa escola municipal, área suburbana, comunidade do Parananema. No entanto, meses após a entrevista com esta egressa, ela fora transferida para zona rural, área de terra firme, para a Comunidade Monte Sinai – Embaubal, onde já estava trabalhando outra egressa do curso.

Outra professora que compôs a nossa coleta de dados também estava atuando na zona rural na área de terra firme, região do Tracajá, na comunidade de Santo Antônio, Rio Uaicurapá. Para efeito de identificação neste trabalho, os egressos receberam nomes dos municípios amazonense.

Os professores formadores, sujeitos desta pesquisa, foram os que orientaram os trabalhos da turma iniciada em 2008 e que concluíram regularmente em 2012. Tendo em vista que alguns dos selecionados estavam liberados para estudos de pós-graduação, efetivamos as entrevistas com cinco professores e para efeito de identificação a faremos com os nomes de árvores da região amazônica.

Figura 1 - Município de Parintins por regiões



Fonte: Prefeitura Municipal de Parintins/Plano Diretor do Município

As entrevistas, tanto com os egressos quanto com os professores formadores, foram realizadas em diferentes ambientes: na escola em que uma egressa estava atuando, na universidade e também na residência do pesquisador.

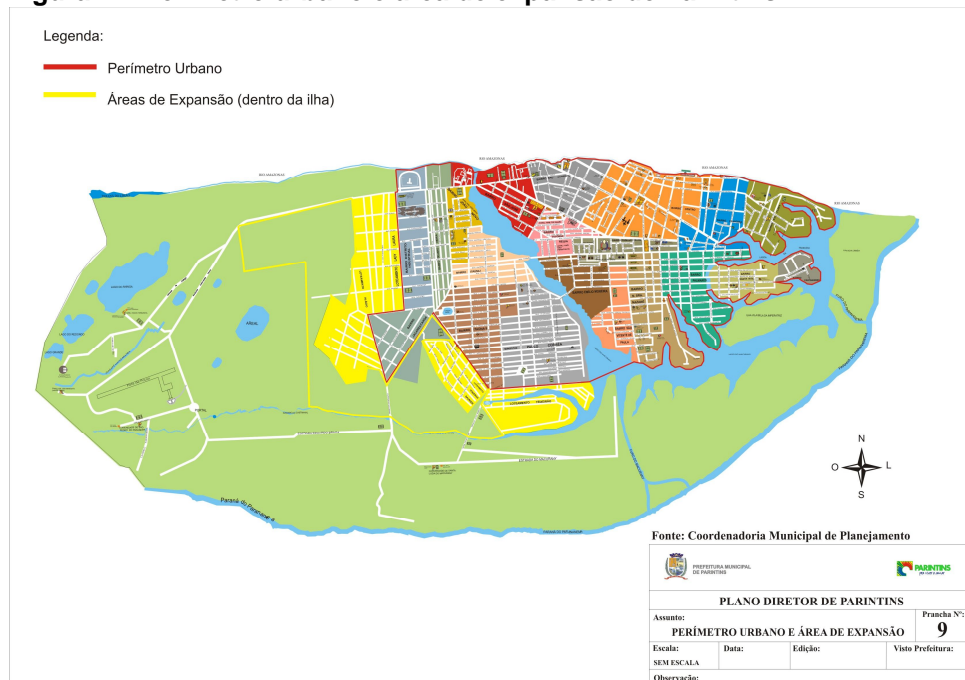
Todos os locais foram escolhidos pelos entrevistados.

Quando nos propusemos a analisar o processo da formação docente aliada à pesquisa nos impõe nos debruçarmos em seus desafios e limites bem como nas possibilidades de um caminho em construção, neste sentido, buscamos nos tópicos seguintes realizar esta discussão, seja pelas entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos, seja pela observação realizada com o intuito de verificar a prática pedagógica dos egressos.

2.1 ELEMENTOS DA PESQUISA

As pesquisas desenvolvidas no curso de pedagogia no CESP/UEA apresentadas sob o formato de monografia, ao mesmo tempo em que podem ser uma ação rica de experiência para o estudante e para o professor orientador, pode ser também apenas uma atividade acadêmica desenvolvida para ser entregue ao final da formação para o fiel cumprimento de uma exigência prevista no Plano Pedagógico Curricular do Curso. Por isso, questionou-se: como ocorre a pesquisa (TCC) no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA? Esta pergunta direcionou o nosso trabalho de pesquisa.

Figura 2 – Perímetro urbano e área de expansão de Parintins



Fonte: Prefeitura Municipal de Parintins/Plano Diretor do Município

Para responder a esse questionamento, elegemos como objetivo geral analisar o processo da pesquisa a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso –

TCC no curso de Pedagogia no CESP/UEA. E para dar o suporte à investigação, organizamos três questões norteadoras:

- a) como ocorreu o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia no CESP UEA?
- b) as pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia no CESP/UEA expressam uma preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar?
- c) quais as contribuições (ou não) da pesquisa no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA?

Desta forma, os objetivos específicos foram: identificar como acontece o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia; verificar se as pesquisas expressam preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar, e compreender as contribuições da pesquisa (ou não) no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA.

A leitura das monografias foi o ponto inicial de nossa pesquisa, pois ao analisá-las observamos os temas, objetivos, as linhas de pesquisa e outros elementos que nos permitiram organizar a coleta dos dados por meio da observação nas escolas e das entrevistas com os egressos e com os professores orientadores.

2.2 DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem de nível qualitativa apresentou-se como a opção para nortear os caminhos da investigação, por considerar as características da própria pesquisa, do ambiente e dos sujeitos, uma vez que a pesquisa qualitativa pressupõe um olhar descritivo, interpretativo e compreensivo da realidade pesquisada, possibilitando ao pesquisador, a partir das informações coletadas, uma compreensão do fenômeno investigado.

Creswell (2007) ao referir-se à pesquisa qualitativa, defende-a por empregar diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta dos dados. Os procedimentos nesta abordagem podem ser baseados em dados de textos e imagens, permitindo uma grande liberdade para empreender a análise de dados, podendo o pesquisador utilizar-se de diferentes estratégias de investigação. Este autor, ao reportar-se à pesquisa qualitativa, recomenda olhar para as características apresentadas por Rossman e Rallis (1998) “[...] porque elas apreendem tanto as perspectivas tradicionais como as perspectivas mais recentes

da investigação qualitativa reivindicatória, participatória e autor reflexiva”. (CRESWELL, 2007, p. 185-186).

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007) apresenta as seguintes características, entre outras:

- a) se desenvolve em um cenário natural: o pesquisador vai ao local onde está o participante para desenvolver um nível detalhado sobre a pessoa ou sobre o local e está altamente envolvido nas experiências reais dos participantes da pesquisa;
- b) usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos: o pesquisador qualitativo busca envolver os participantes na coleta dos dados buscando estabelecer harmonia e credibilidade, porém, o pesquisador não perturba o local mais que o necessário;
- c) o processo de coleta de dados que pode mudar de acordo com as possibilidades e necessidades;
- d) a pesquisa nesta perspectiva é fundamentalmente interpretativa e isso significa que o pesquisador filtra os dados a partir de uma lente pessoal;
- e) o pesquisador qualitativo reflete quem ele é e qual é o seu papel na pesquisa.

Triviños (2008) ao defender o processo da pesquisa qualitativa afirma que esta abordagem não permite visões isoladas, parceladas ou mesmo estanques. Ela se desenvolve em movimento, reformulando-se constantemente, ou seja, retroalimentando-se sempre.

A pesquisa qualitativa pode ser vista como um processo ativo, sistemático e rigoroso, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo. Esteban (2010, p. 124) afirma que “por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação”.

Portanto, pensar a pesquisa na formação docente a partir do seu *lócus* de formação foi uma possibilidade de analisar uma das várias vertentes que compõem a vida acadêmica bem como uma aproximação do processo formativo desenvolvido por seus formadores. Por isso, buscamos compreender a realidade social em que os sujeitos estão envolvidos como elementos da formação, pois, segundo Veiga-Neto (In: VORRABER COSTA, 2002, p. 23), “[...] enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromissos não apenas com nós mesmos,

mas, e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos”.

Compreendemos que pesquisar é sempre uma possibilidade de descobrir a partir de novos olhares. E este trabalho é um esforço para criar um espaço de discussão e melhor compreensão da prática educativa. Para Costa (2002, p. 11): “Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta”. Compreendemos que nunca conseguiremos esgotar as discussões e nem é nossa intenção fazê-lo. Mas trazer à tona em forma de investigação a pesquisa desenvolvida pelos estudantes de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA é de fundamental importância para a reflexão sobre os caminhos percorridos pelo curso, e que pode ser feito para continuarmos a caminhada.

Nosso foco esteve voltado para os egressos de 2012 que iniciaram o curso de pedagogia no CESP/UEA em 2008. Assim, tivemos como sujeitos de nosso trabalho integrantes de uma turma que passou pelo processo de formação durante os quatro anos e meio, ou seja, nove períodos previstos no Projeto Curricular de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, procuramos seguir os estudos realizados por Creswell (2007, p. 190), que indica alguns tipos de coleta de dados na pesquisa qualitativa:

- a) observação participante: neste instrumento, o pesquisador toma nota de campo sobre o comportamento e atividades das pessoas no local da pesquisa;
- b) entrevistas semiestruturada, conduzidas pelo pesquisador, face a face com os participantes. Estas entrevistas envolvem poucas perguntas não estruturadas, visando extrair opiniões dos participantes;
- c) documentos: o pesquisador coleta documentos públicos. Neste caso, tratamos de vinte e três monografias selecionadas, considerando aquelas em que o egresso está atuando em sala de aula independentemente do município.

Desta forma, foi possível – por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa – relatar como aconteceu o processo da pesquisa, as possíveis relações com as disciplinas do curso, as motivações para escolha dos temas, dos orientadores e se houve uma ligação com alguma linha de pesquisa prevista no projeto curricular do curso.

Visando compreender o fenômeno em estudo, fizemos o uso da entrevista semiestruturada como coleta de dados, considerando que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 33).

As entrevistas semiestruturadas foram adotadas tanto para os estudantes quanto para os professores formadores. Havendo uma probabilidade de boa interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Visto que ambos se conheciam, foi preciso ter um cuidado redobrado para que não houvesse interferência na coleta dos dados, por isso foi seguido o que orienta Lüdke e André (2001, p. 35):

Há uma série de exigências e cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

As entrevistas aconteceram de acordo com os horários disponíveis pelos entrevistados. O local e horário foram definidos de acordo com a situação, de maneira que proporcionasse a forma mais produtiva possível.

As entrevistas com os estudantes foram organizadas em três blocos considerando os objetivos específicos da pesquisa:

- a) primeiro - O processo de construção da pesquisa;
- b) segundo - A pesquisa na formação docente;
- c) terceiro - A preocupação da pesquisa com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar.

O primeiro bloco, direcionado ao processo da construção da pesquisa, foi destinado a identificar como acontece o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia; por isso foi pesquisado como foi a escolha da temática, a linha da pesquisa, a escolha do orientador e o papel dele na orientação.

No segundo bloco, a entrevista foi sobre as pesquisas desenvolvidas, mas, sobretudo, para verificar se expressavam preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar. Foram questionadas sobre as disciplinas envolvidas na construção da pesquisa e quem acompanhou a construção/desenvolvimento da investigação e a ligação do orientador com o tema

pesquisado.

O terceiro bloco da entrevista foi para compreender as contribuições da pesquisa (ou não) no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA. Por isso foi questionado o tempo de desenvolvimento da pesquisa, a contribuição ou não da pesquisa para a formação dos professores.

A entrevista com os professores formadores foi organizada em dois blocos, o primeiro para verificar o processo de construção da pesquisa buscando identificar como foram definidos os orientadores para pesquisa e informações sobre o processo da orientação das pesquisas; e no segundo buscou-se identificar como acontece a pesquisa na formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar e buscamos verificar, na visão dos orientadores, como foi definido o tema e a relação da pesquisa com o Currículo do Curso de Pedagogia.

Estes questionamentos foram necessários para que o pesquisador percebesse se houve ou não uma relação da formação dos professores com a pesquisa e o currículo do curso; ou se a pesquisa foi trabalhada de forma isolada.

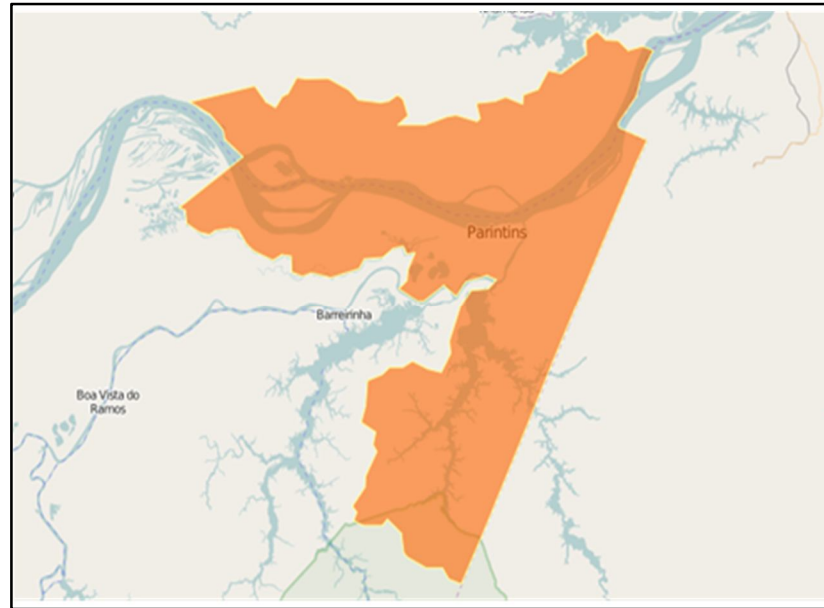
A coleta de dados buscou analisar se as pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia no CESP/UEA expressam uma preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar, ou seja, qual a relação dos temas pesquisados com a sala de aula da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, locais em que o professor em formação preparou-se para atuar.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A coleta de dados aconteceu inicialmente na secretaria do CESP/UEA e nos permitiu verificar que dos 52 estudantes que iniciaram os estudos em 2008 no curso de Pedagogia, 28 o concluíram regularmente.

Destes, segundo dados coletados nas escolas e nas redes sociais, percebemos que no ano de 2014, 23 estavam em atuação na Educação Básica, seja em sala de aula, na coordenação pedagógica nas escolas ou em programas educacionais como o “Mais Educação”, tanto no Amazonas, nos municípios de Parintins, Boa Vista do Ramos, Urucará e Barreirinha quanto nos municípios do Estado do Pará, como Terra Santa e Faro.

Figura 3 - Mapa da localização da cidade de Parintins



Fonte: IBGE

O critério estabelecido para analisar a pesquisa na formação dos professores foi o de os egressos estarem atuando na educação básica em Parintins, seja na zona urbana ou rural, áreas de terra firme ou várzea, por ser o local do centro de estudos de formação dos estudantes. Desta forma, encontramos doze egressos que atendiam aos critérios estabelecidos.

Selecionamos também os professores orientadores para as entrevistas como forma de ter uma análise mais aprofundada das respostas. Como critério de seleção, optamos por aqueles que foram orientadores dos estudantes selecionados para entrevista e que estão atuando no CESP/UEA, considerando que alguns professores orientadores estavam afastados por conta do processo de formação docente.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para Creswell (2007, p. 194), a análise de dados:

Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados.

Chizzotti (2008) diz que a análise do conteúdo é uma entre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto.

O trabalho de análise e interpretação de dados foi realizado com base nos estudos de Creswell (2007, p. 1) que sugere a seguinte forma: transcrição das entrevistas realizadas, verificação das ideias dos participantes sobre o tema, análise detalhada com um processo de codificação.

A análise de dados traz a extração de significados que envolve a interpretação pessoal do pesquisador. Nesse sentido, foi possível trazer para o trabalho um pouco da história e da experiência do investigador.

3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.

Neste capítulo buscaremos analisar o processo da pesquisa desenvolvida por meio dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia no CESP/UEA, tendo como elemento as seguintes categorias: a escolha da temática e a relação com o orientador, a ligação da pesquisa com as linhas estabelecidas no Projeto Pedagógico, o acompanhamento da pesquisa, as contribuições da pesquisa para a formação acadêmica e a contribuição da pesquisa para a prática pedagógica do egresso no cotidiano da escola.

Este trabalho busca discutir nas categorias apresentadas acima a pesquisa na formação docente no curso de pedagogia do CESP/UEA com os seus desafios e limites, bem como as possibilidades de um caminho em construção.

Ao nos reportarmos sobre a pesquisa no processo de formação do pedagogo no CESP/UEA, nos detivemos sobre o desenvolvimento das investigações e as possíveis contribuições para a formação na condição de professor que vai desenvolver as diversas atividades no cotidiano escolar, sobretudo no contexto amazônico em suas diversidades de escolas da zona urbana e rural, área de terra firme e várzea, por exemplo. Quando nos referimos ao cotidiano escolar, estamos falando do professor que planeja suas aulas, seleciona os materiais para a prática pedagógica, elabora e executa as avaliações, considerando o contexto em que ele está inserido, sem perder de vista o processo educacional como um todo.

Para buscar a aproximação com o campo de trabalho dos egressos que saem do curso de Pedagogia, a pesquisa coletou os dados tanto na zona urbana no bairro do centro quanto da área suburbana, na zona rural, seja na área da várzea, quanto da terra firme, na região do Tracajá e do Caburi, locais bastante distintos e diversificados.

3.1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA: SEUS DESAFIOS E LIMITES

Para identificar como acontece o processo de construção da pesquisa no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA discutiremos sobre a escolha da temática da pesquisa e a relação com o orientador, a ligação com as linhas estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso e o processo

de acompanhamento dos trabalhos investigativos, buscando visualizar os desafios e limites deste trabalho.

3.1.1 A escolha da temática e a relação com o orientador

Uma das atividades a ser resolvida numa pesquisa após a identificação do problema é a definição da temática. No curso de Pedagogia no qual estamos pesquisando, esta escolha aconteceu por diferentes formas. No entanto, as aulas seguidas por trabalhos nas escolas públicas possibilitaram um maior esclarecimento das ideias nos estudantes, no sentido de estarem mais conscientes de o que pesquisar.

Embora o Projeto Curricular do Curso indique possibilidades para o desenvolvimento das atividades voltadas à pesquisa, desde o primeiro período nas escolas, muitas vezes este trabalho fica na dependência de o professor formador realizar ou não uma prática voltada à pesquisa, mas como nem sempre acontece, normalmente, o professor do Estágio Supervisionado é quem insere o estudante na escola para o primeiro contato durante a realização desta disciplina curricular no 7º período do curso, no CESP/UEA.

Para Oliveira e Gonzaga (2010, p. 692):

[...] quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

A prática desenvolvida pelo estudante na escola quanto mais cedo for, mais poderá colaborar na formação, bem como despertar as ideias para a pesquisa. Isso foi possível constatar com os egressos que tiveram o contato por meio de atividades coordenadas por professores durante as disciplinas no processo de formação e que possibilitou as primeiras propostas para escrita do projeto de pesquisa.

Foi assim para Maués que escreveu sobre as Práticas pedagógicas e indisciplina escolar, após verificar a dificuldade de uma professora controlar a sala de aula. Nhamundá, que desenvolveu o trabalho sobre o processo de alfabetização em uma turma, após acompanhar o trabalho sobre leitura num centro de educação

infantil. Boa Vista do Ramos que escreveu sobre o ensino da gramática após o contato com uma escola na zona rural, e Urucará que pesquisou sobre o processo de aprendizagem de alunos com transtorno no déficit de atenção, após acompanhar os trabalhos de uma professora numa escola pública. Todos estes egressos falaram da importância do contato com as escolas, uma vez que poucos têm experiências com a sala de aula.

É possível também que a pesquisa seja suscitada por outros fatores como o foi para Barreirinha que pesquisou sobre a Biblioteca escolar como agente na formação de alunos leitores, isso por conta de uma inquietação pessoal, pois afirmou durante a entrevista a dificuldade de leitura dos universitários, “quando a própria universidade não disponibiliza uma biblioteca com livre acesso para escolha dos livros, imagine nas escolas”. Encontramos também a egressa Parintins que pesquisou a Prática de Mostra de Gestão Escolar pelo fato de ser professora na rede pública e já possuir outra graduação, “por isso foi mais fácil de escolher a temática”, afirmou.

Evidenciamos a fala de Maués ao se referir à escolha do tema para pesquisa:

A temática ficou bem a nosso critério, no momento em que nós fomos fazer uma atividade na escola, no período de estágio. A professora que estava ministrando a disciplina Prática Pedagógica I disse: “A partir desse momento vocês já vão estar na escola, vai ser o momento em que vai possibilitar vocês a identificar o objeto de pesquisa. Aproveitem para ficarem atentos ao que vai lhes chamar atenção. Aquilo que lhe chamar atenção, você vai dizer: ‘é isso que eu quero pesquisar’”. (MAUÉS).

O que poderia chamar a atenção dos estudantes que estavam tendo o primeiro contato com as escolas? E quais as estratégias usadas para este momento? O que foi possível perceber pela resposta da egressa é que eles escolheram a partir de suas observações. No entanto, não ficou evidente se havia um roteiro que pudesse lhes auxiliar na observação para uma possível definição da temática a ser pesquisada.

Severino (2008 *apud* OLIVEIRA; GONZAGA, 2010, p. 692-693) “[...] esclarece que a formação do professor pesquisador não produz professor pesquisador especializado, mas sim um professor que pratique a docência mediante a postura investigativa, derivada de uma contínua atividade de busca”. Desta forma, ficou evidenciado que o Estágio Supervisionado atua como espaço de amadurecimento

na definição da temática devido ao pouco contato com as escolas públicas. Isso pode ser um indicativo da não realização de um trabalho interdisciplinar ou mesmo o isolamento dos professores no momento de planejar as atividades no curso.

Nossa preocupação, no entanto, está no tempo dedicado para a escolha da temática a ser pesquisada, pois o estudante precisa de tempo para compreender e decidir sobre o que vai pesquisar, por isso não deveria ser uma atividade apenas do Estágio Supervisionado ou do planejamento individualizado de um professor.

Oliveira e Gonzaga (2010, p. 694), no entanto, nos dizem:

Esse processo de investigação da realidade escolar a partir de matizes científicas, promovido pelos estágios supervisionados, além de contribuir para a (re)construção de conhecimento nos campos específicos do ensino e da aprendizagem, transforma o aluno/pesquisador em autor de propostas teóricas, que podem ser avaliadas pelas escolas e por seus pares na academia, a fim de se constituírem em propostas metodológicas para as atividades escolares.

Entendemos, no entanto, que pode ser um trabalho planejado com o coletivo e não atividades isoladas sem uma sequência para o desenvolvimento da investigação. É preciso aprender pesquisar pesquisando, como afirma Severino (2008 *apud* OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p. 693): “[...] e, como exercício desse ato, destaca a iniciação científica e o trabalho de conclusão de curso (TCC) como duas modalidades que envolvem a atuação concreta da investigação”.

Desenvolver a prática da pesquisa poderá possibilitar ao professor em formação as condições necessárias para que ele desenvolva uma comunidade científica que questione o currículo da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que pode apontar para o desenvolvimento de atividades buscando compreender o cotidiano como espaço científico e melhorar o mundo por meio da leitura política, como afirma Chassot (2006), considerando a história da ciência, o método de ensino, visto que a referência está na própria ciência para legitimar a educação científica.

Para Rosa (2010, p. 600), a:

[...] inclusão da pesquisa nos currículos de graduação em Pedagogia, se pode e deve ser perseguida como uma meta para melhorar a qualidade da educação ou se permanecerá como um mito, originalmente produzido no interior dos discursos acadêmicos, artificialmente incorporados ao discurso oficial.

A coleta de dados feita por meio da entrevista com os egressos possibilitou verificarmos que a escolha da temática tem motivações diversas, mas o que nos chama a atenção é o fato de a definição de tais temas não terem sido despertados no início do curso, pois o projeto curricular aponta que a discussão e o pesquisar devem acompanhar o estudante desde a entrada no curso, pois, em cada período há uma disciplina articuladora que possibilita a discussão acerca da pesquisa, com a finalidade de integrá-la às atividades formativas.

Ao analisar o Projeto Curricular do Curso encontramos disciplinas nos períodos iniciais que possibilitam a reflexão acerca da pesquisa de maneira mais efetiva, como é o caso da Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico, trabalhada no 2º período, e Epistemologia da Pesquisa, no 3º período. Embora consideremos que a disciplina de Metodologia devesse estar no 1º período, para apresentar aos estudantes universitários as diferentes formas e o rigor em fazer ciência.

Açaizeiro, um dos professores que atuou na orientação do TCC, falou da dificuldade de o estudante não saber muito sobre o que é pesquisa. Isso pode dificultar as atividades na universidade: *“É um processo que não é fácil, porque de um modo geral, quando o aluno entra na universidade, ele não tem um conhecimento tão aprofundado sobre a pesquisa como produto do ensino superior”*.

Se a proposta curricular for colocada em prática pelo coletivo, os estudantes poderiam ir construindo o projeto de pesquisa durante os primeiros períodos e ao chegar no 6º período, quando estudam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, teriam um corpo mais consistente para as atividades da investigação. No entanto, se o estudante, por falta de um trabalho integrado com as diferentes disciplinas, deixar para construir o projeto no Estágio Supervisionado durante o 7º período, além de ter menos tempo, sobrecarregará a atividade do próprio estágio e poderá não compreender todo o processo da investigação.

Para Ghedin (2010, p. 90):

A formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial, com a “iniciação científica”, pois é neste momento que o estudante deveria ter um contato mais estreito com a pesquisa, principalmente a partir da interação com sujeitos que já desenvolvam pesquisas e participam de grupos de pesquisas consolidados.

Enfatizamos a importância das atividades desenvolvidas nas escolas para suscitar a origem do tema de pesquisa, considerando que poucos estudantes na graduação têm experiências com as escolas como campo de atuação. Neste sentido, a entrada deles por meio de diferentes trabalhos e diferentes professores poderá ser uma alternativa para que mais cedo possam descobrir o que pesquisar.

A escolha das temáticas para a pesquisa aconteceu de diferentes formas. Por meio das entrevistas, percebemos que o Estágio Supervisionado contribuiu para esta definição, devido ao pouco contato com a escola antes dos estudos nessa disciplina e também pela pouca experiência do trabalho coletivo dos professores em inserir o estudante na escola para observar e aprofundar o possível tema da pesquisa.

Quanto à relação com o orientador, podemos dizer que pesquisar pode ser visto como um trabalho realizado por várias mãos, e as do orientador são sempre indicativo de segurança, sobretudo, ao pesquisador iniciante, que precisa de orientações para chegar a respostas por meio de caminhos mais seguros e confiáveis. Não se pode esperar que o professor orientador realize a pesquisa para o estudante, mas a caminhada de ambos pode ser mais significativa para o desenvolvimento do trabalho.

Para Ghedin, (2010, p. 107):

Ao pensarmos a pesquisa de forma coletiva envolvendo professores e estudantes, devemos dispor de uma metodologia que ofereça os instrumentos adequados para sua viabilização, por isso a importância da Educação Científica [...].

O processo de orientação dentro de uma metodologia significativa pode representar a possibilidade de muitos aprendizados para ambos, pois cada estudante traz consigo diferentes leituras – o que permite ao professor continuamente refazer seu plano de trabalho, ainda que seja um tema de seu domínio, mas as circunstâncias do trabalho e as propostas para investigar trazidas pelos estudantes poderão ser as mais diferentes possíveis, no entanto, tudo poderá ser desenvolvido visando à construção da educação científica.

A relação de Barreirinha com o orientador foi pouca, uma vez que o orientador indicado era de outro curso e não houve, segundo o egresso, uma disponibilidade de o professor desenvolver a orientação. Isso provocou a busca por um novo orientador

e que foi resolvido *“faltando menos de dois meses para entrega da monografia para a banca avaliadora”*. O estudante escreveu o trabalho sem a presença de alguém diretamente lhe auxiliando, mas contando com o olhar da professora de Pesquisa e Prática Pedagógica II, que mesmo não sendo a orientadora acompanhou dentro das possibilidades e/ou limitações.

Ao questionar Boa Vista do Ramos sobre a relação com o orientador, esta foi bem enfática ao responder: *“Não foi muito boa, porque eu senti muita dificuldade, fiz sozinha praticamente o meu TCC. Eu vinha atrás, realmente ele não me deu nenhum livro para eu ler, então eu tive muita dificuldade mesmo [...]”*. Na resposta da egressa percebemos certa angústia ao lembrar o processo, sobretudo pela dificuldade do não encontrar com o professor orientador e ter que buscar em outros professores da área um direcionamento para a condução dos trabalhos.

É preciso compreender, no entanto, que não pode ser responsabilidade do professor dar ou emprestar livros, mas indicar leituras e ajudar perceber melhor a problemática a ser investigada e confrontar sempre o orientando na perspectiva da autonomia para a escrita e compor suas descobertas científicas.

Para Lüdke (2013, p. 52):

[...] nos encontramos numa encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa.

Esta relação precisa ser mediada pelo diálogo, considerando as diversas atividades que os professores desenvolvem na universidade e fora dela, porém é necessária a busca por soluções para que a pesquisa ocorra com o mínimo de contratempo possível.

Maués relatou a dificuldade para se encontrar com o orientador durante a pesquisa e em vários momentos buscou palavras para responder ao questionamento sobre a relação: *“quando ela viu meu tema, ela disse: ‘esse tema é muito batido’. Foi assim o primeiro contato”*. Segundo a egressa, houve uma desmotivação em orientar e um choque pela forma do primeiro contato. Ela considerou positiva a resposta da professora por reconhecer que não tinha muito para falar porque não gostava muito do tema, mas apontou caminhos dizendo: *“[...] tu vais pesquisar os autores que falam sobre o tema. Tu pesquisas e aí já vai lendo*

os teóricos que já vão te ajudar de fato”. (MAUÉS).

Apesar das dificuldades apresentadas pela egressa, percebemos que não houve uma ruptura nos trabalhos e nem uma espera exclusiva pela orientadora, mas uma busca em outras e diferentes fontes que a ajudaram no desenvolvimento do trabalho.

Demo (2003, p. 118), afirma:

Cada aluno, em nome da emancipação, precisa tomar iniciativa em tapar seus buracos por si mesmo. Não faz sentido que aprenda somente o que consta nos cursos. A própria liberdade de escolher, sob orientação dos professores, temas dentro das áreas previstas, permite modular as coisas também no sentido de cobrir os vazios ou expectativas pessoais.

A egressa Nhamundá apresentou um processo bem diferente, pois foi um momento de pesquisa tanto para ela quanto para a orientadora, visto que as duas estavam desenvolvendo suas pesquisas, cada uma de uma forma:

Foi uma parceria, assim como eu estava fazendo o meu ela também estava fazendo a dissertação dela, então eu entrei como monitora também para a gente ter uma aproximação maior com ela. [...] A gente convivia mais com ela na monitoria mesmo, lá ela já aproveitava, me indicou livro para eu pesquisar para eu construir aos poucos o meu TCC. (NHAMUNDÁ).

Neste caso específico, a monitoria serviu tanto para estudar quanto para estar mais próxima da orientadora. É importante também ressaltar a dinâmica que a professora faz para trabalhar suas disciplinas, desenvolver a monitoria e orientar as pesquisas sem que houvesse prejuízo nos diferentes trabalhos acadêmicos, pois em certos momentos, também o professor orientador precisa continuar seus estudos e nem sempre está liberado para isso.

Para Parintins, esta relação foi mais tranquila, pelo fato de o professor ter sido o que ministrou a disciplina que incentivou a construção da pesquisa e ter sido o orientador da egressa: *“Foi um processo de ir e vir com o orientador. Ele sugeriu como escrever, mas deixou livre para escolher os caminhos”*. É claro que deixar “livre” pode ser um caminho de mão dupla, para alguns pode ser entendido como abandono, mas nos pareceu na fala da aluna que foi no sentido de ela ter a possibilidade de escrever sobre a temática que queria.

Na visão de Urucará, a relação com a orientadora foi descrita desta forma:

“Ela me ajudou bastante com os livros, com a pesquisa bibliográfica, com a montagem do meu TCC, orientando como proceder, porque eu estava perdido mesmo”. Não dá para afirmar que há uma fórmula única para orientar os trabalhos, sobretudo se considerarmos as especificidades dos sujeitos, porém é possível compreender que boa parte dos estudantes merece um pouco mais de atenção do professor orientador, considerando a pouca experiência do estudante, sobretudo se durante o processo de formação ele não tiver vivenciado a experiência da pesquisa nas disciplinas ou mesmo no Projeto de Iniciação à Pesquisa – PAIC.

3.1.2 A ligação da pesquisa com as linhas estabelecidas no Projeto Pedagógico

Uma vez definidos os orientadores para os trabalhos, foi importante verificar a ligação das pesquisas com as linhas estabelecidas no projeto curricular do curso e como elas direcionam o trabalho investigativo. É preciso, no entanto, discutir este tópico na perspectiva de tentar perceber se as linhas dão conta das necessidades suscitadas pelos estudantes ou mesmo se precisam ser revistas no sentido de ampliar a possibilidade para outras linhas de pesquisa.

Barreirinha ao tratar sobre o assunto diz que ao iniciar sua pesquisa a mesma não estava ligada a nenhuma das linhas.

A minha pesquisa variou um pouco de linha, no caso da pedagogia tinha que ser voltado ao cognitivo, ao ensino aprendizagem, o meu direcionava mais à questão da leitura, direcionava mais para área de Letras, tanto é que foi aí minha maior dificuldade de orientador para minha pesquisa. (BARREIRINHA).

É normal que, durante o processo de estudos, o estudante busque os mais diversos assuntos para suas pesquisas, uma vez que a proposta curricular do curso traz uma diversidade de disciplinas de todas as áreas de formação, e isso pode motivar a busca pelos mais diferentes assuntos para pesquisas, caso contrário, poderia ocasionar o que afirma Silva (2012, p. 67):

O professor restringe sua dimensão de pesquisador à procura de modelos corretos que deve favorecer os alunos. Igualmente, para esse professor, a pesquisa deve ser conduzida como aplicação de um roteiro que ele mesmo elabora, no qual ele indica as obras, os autores e os tópicos a serem copiados. O professor, em sua prática, não age e, realmente, não pesquisa, ele consulta uma listagem dos conteúdos da disciplina.

Seringueira, ao ser questionada sobre a linha de pesquisa que orientou os trabalhos, afirmou:

Na verdade, elas foram criadas independentes, mas depois foram convergindo, até porque – como eu pertença a uma das linhas, então tentei adequar o tema delas para linha que eu trabalhava, que é... aquela... é... não lembro [...], mas em nenhum momento houve preocupação se vai encaixar nessa linha ou se não vai. (SERINGUEIRA).

Foi interessante perceber alguns momentos de silêncio em que se buscava encontrar a resposta, mas em seguida, mesmo se não respondeu a linha específica, explicou sobre o processo de construção do trabalho.

Nhamundá, ao falar sobre as linhas de pesquisa, fez minutos prolongados de silêncio, enquanto tentava recuperar pela memória a qual estava vinculada a sua pesquisa, mas respondeu dizendo: *“Tinha uma sim, eu que não me lembro bem, mas tinha uma que se encaixava porque meu tema era voltado para o processo da alfabetização [...]”*. Fica evidente que a linha estabelecida no projeto curricular não é uma camisa de força, mas uma proposta para suscitar as diferentes temáticas da pesquisa. No entanto, é interessante que os professores avaliem até que ponto estas linhas que estão estabelecidas no projeto correspondem às suas necessidades, uma vez que o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia não fora construído por nenhum dos professores que estão atuando no referido curso, considerando que ao chegarem ao CESP/UEA para iniciarem seus trabalhos após aprovação no concurso público o projeto curricular já estava em vigor.

Uruará também não conseguiu lembrar com precisão a linha de pesquisa de seu trabalho, mas justificou a escolha: *“Ela estava ligada a uma linha de pesquisa sobre a qual eu conversei com a professora, não lembro aqui no momento, ela estava ligada à educação especial [...]”*.

A resposta que mais nos chamou a atenção foi a da egressa Boa Vista do Ramos. Ela não hesitou em responder: *“Foi na educação mesmo”*. Esta resposta é sinal que as linhas não são o ponto chave para definir as pesquisas, pois da mesma forma foi a resposta de Parintins que embora tenha buscado em sua memória, após alguns instantes respondeu de forma sucinta: *“Não lembro”*.

Maués foi firme em sua resposta. Mesmo se teve dúvidas para expor a linha de sua pesquisa, ela trouxe muitas informações importantes para o nosso trabalho.

A princípio, nós tivemos que seguir a linha de pesquisa, até mesmo para nós termos em mente quem seriam os supostos orientadores, [...] nós tentamos acompanhar a linha de pesquisa, mas eu penso que em determinado momento foi fugindo, e a gente não levou até o final [...] (MAUÉS).

Esta resposta reforça o entendimento que a linha serve de base para definir os possíveis orientadores, mas não necessariamente direcionam os trabalhos, tampouco assegura o orientador pretendido pelo estudante. Diante das respostas, percebe-se que as linhas de pesquisa parecem não terem sido o primordial para escolha do tema, mas o que mais nos chamou a atenção durante as entrevistas foi a dificuldade dos pesquisadores em lembrar das linhas dos referidos trabalhos.

O orientador Açaizeiro buscou pela memória, mas não lembrou, no entanto explicou: *“elas estão relacionadas a uma das linhas de pesquisa do PPC, só confesso no momento não sei definir qual, mas elas estão atreladas a uma das linhas”*. Diante da resposta, pode-se dizer que não houve clareza quanto às linhas de pesquisa, porém isso não foi um fator para que a pesquisa deixasse de acontecer.

Guaranazeiro, ao se referir sobre o assunto, disse: *“[...] ela está relacionada com a educação de crianças, então nesse sentido a gente entende que este tema está relacionado sim com a linha de pesquisa do curso”*. Embora não tenha sido mencionada a linha, a professora justificou.

Nas entrevistas, nem os estudantes e nem os professores orientadores souberam responder com precisão as linhas que motivaram as pesquisas realizadas, porém isso não indica que a pesquisa deixara de acontecer. No caso específico do curso de Pedagogia do CESP/UEA, é possível perceber uma falta de esclarecimento quanto às linhas de pesquisa, visto que elas não se fecham em si, ou no processo ensino aprendizagem, podendo o estudante buscar em diversas áreas do conhecimento a temática para investigação que não esteja contemplada na proposta do curso.

Neste sentido, verificamos que as cinco linhas de pesquisas estabelecidas no projeto do curso nem sempre são o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho devido a vários fatores, como por exemplo, a preocupação de encontrar o objeto da pesquisa e definir a temática do trabalho, por isso, durante o processo da investigação, tenta-se encaixar as investigações nas linhas propostas pelo curso.

O professor pesquisador, segundo Silva (2012) participa do processo de

invenção, descobre as possibilidades, inventa novos desafios. E nessa pedagogia da invenção o professor pesquisador também se estabelece como sujeito ativo, e encontra a plenitude de sua docência. Desta forma, compreendemos que as linhas de pesquisa não comprometeram o desenvolvimento do trabalho porque os pesquisadores, professores e estudantes se colocaram na perspectiva de enfrentar juntos os desafios.

3.1.3 O acompanhamento da pesquisa

O processo de acompanhamento das pesquisas nessa turma foi bastante diversificado no sentido das metodologias de encontros e formas de orientar, isso por conta das especificidades dos orientadores e também dos estudantes. Na entrevista com os egressos foi possível perceber certa angústia em algumas respostas, visto que em suas percepções poderia ter sido melhor o acompanhamento dos trabalhos.

Nas palavras de Barreirinha esta situação ficou evidente devido aos constantes desencontros com o orientador, por isso, segundo a entrevistada: *“Fiquei aperreando a professora de TCC e ela dizia: vai construindo. Vai desenvolvendo. Se é isso que tu queres, vai pesquisando na internet. Ela me deu vários sites para eu pesquisar”* (BARREIRINHA).

É preocupante esta situação uma vez que não podemos dizer que o estudante fora orientado efetivamente, não estamos de maneira alguma desqualificando o trabalho, mas seria muito mais significativo se houvesse o acompanhamento de alguém que já passara pelo processo da pesquisa e pudesse sugerir caminhos de como o estudante poderia proceder.

Na entrevista com Nhamundá, foi possível compreender um pouco mais sobre o processo de acompanhamento dos estudantes. De maneira muito tranquila, ela expôs a situação:

Tem uns que são bem acompanhados, mas tem uns que foram deixados. Tem aqueles que foram até devolvidos. Essa questão também, é falta de responsabilidade do próprio acadêmico, porque é assim, por exemplo, eu não teria formado. A professora não teve tempo de me orientar o tempo que eu precisaria, mas ela teve algum [...] eu já tinha que trazer meu trabalho praticamente pronto para ela ler, para ver se estava bom. E devolvia. O que não estava bom, ela mandava refazer, mas ela foi acompanhando. (NHAMUNDÁ).

O acompanhamento da pesquisa acontece em diversos momentos e em diferentes circunstâncias, mas o cumprimento de um cronograma é essencial para ambos, considerando as tarefas que o professor orientador precisa desenvolver, como os projetos de extensão, pesquisas e mesmo os momentos para estudos e planejamentos que as disciplinas durante o período exigem.

Não estamos agora tentando encontrar culpados, tampouco é intenção nossa suscitar a pedagogia da culpa, mas o acompanhamento da escrita do trabalho é um ponto importante no sentido de fortalecer o processo como um todo, e influencia os resultados, pois se a coleta de dados não for bem acompanhada, poderá comprometer os resultados. Se a pesquisa chega pronta para o professor orientador e ele não a tiver acompanhado, é preciso fazer uma avaliação, pois o não acompanhamento pode favorecer o comércio de monografias ou até mesmo o plágio, pela necessidade de o estudante entregar o TCC, receber o título de graduado e uma vez licenciado, poder trabalhar como professor.

Segundo Demo (2003), a educação pela pesquisa supõe cuidados propedêuticos decisivos, como desenvolver a capacidade de saber pensar; cultivar o “aprender a aprender”, conjugando reciprocamente teoria e prática; saber avaliar-se e avaliar a realidade e unir qualidade formal e política, ou seja, usar procedimentos metodológicos com ética, teoria e prática.

Para Maués, o processo de acompanhamento foi desta forma:

Ficou livre. A princípio tinha um cronograma, depois ficou... como ela disse que havia percebido um empenho por minha parte, foi deixando um pouco solto. [...] aí, eu escrevia por conta própria e levava para leitura e ela fazia algumas considerações, mas faltou mais cobrança mesmo, cobrar mais, falar mais [...].

Mesmo que a estudante tenha adquirido autonomia para a escrita do trabalho, ela sentiu um pouco de dificuldade, no sentido de ser mais cobrada, mais acompanhada. Ficou evidente a autonomia e a maturidade da estudante em desenvolver seu trabalho, seja avaliando o próprio processo de estudos como também a visão ampliada da forma como poderia ser o trabalho de orientação dos professores.

Durante a entrevista, Boa Vista do Ramos fez uma abordagem da pesquisa desde a elaboração do projeto – que segundo ela foi acompanhado pelos professores de estágio que lhe deram muito apoio. Porém, nosso foco era verificar

como se deu o processo de acompanhamento da pesquisa pelo professor orientador, e, segundo ela, não houve acompanhamento por parte do orientador. Por isso, a alternativa encontrada foi organizar um grupo de estudos e procurar outros professores para auxiliar nos trabalhos.

Ao mesmo tempo em que percebemos a autonomia na fala da estudante, encontramos uma pessoa muito forte em suas decisões, uma vez que ela lutou para escrever sobre a gramática, um assunto que lhe parecia mais coerente e motivador por conta do interesse na área, mas que havia sido desmotivada por uma professora no início da escrita do projeto.

Para a egressa Parintins, o processo de acompanhamento não teve grandes dificuldades, e ocorreu da seguinte maneira: *“Comparecendo nos dias marcados, após ter escrito. Algumas vezes eu não vinha às orientações; noutras, o professor não vinha, mas procurávamos sempre estar em contato”*. Vimos nessa fala uma cumplicidade do orientando e orientador no sentido de estarem de acordo com a forma de conduzir os trabalhos.

Urucará reconheceu a ajuda da professora orientadora no trabalho de pesquisa: *“Se eu não tivesse a orientadora limando o trabalho, não teria conseguido. Essa é a importância do orientador [...] orientar como fazer a pesquisa”*. Uma expressão muito interessante utilizada pelo egresso para sintetizar o papel do orientador no trabalho de pesquisa, limar, ou seja, tirar os excessos, ao mesmo tempo em que vai trabalhando os contornos e sempre apontando os caminhos.

Esta fala nos remeteu a uma análise mais aprofundada quanto às dificuldades ou facilidades em orientar, pois não há uma regra para este trabalho. Depende também das experiências em que os orientadores têm do processo, do próprio tempo para este trabalho, pois muitos professores, neste período de análise, estavam estudando, cursando o mestrado ou doutorado, ao mesmo tempo em que continuavam ministrando disciplinas na universidade.

Demo (2003, p. 38) diz:

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador [...] Não precisa ser um ‘profissional da pesquisa’ como seria o doutor que apenas ou, sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador.

A pesquisa no processo da formação docente é importante, visto que ela

possibilita uma maior reflexão do fazer pedagógico, bem como abre espaços para as descobertas, além de desenvolver a reflexão. Para fazer um contraponto nas entrevistas com os egressos, buscamos os orientadores para uma análise mais aprofundada do processo de acompanhamento da realização das pesquisas a partir de outro ângulo. Seringueira, ao se referir sobre o assunto disse:

A orientação em si [...] veio muito da experiência que eu estava vivenciando no mestrado, pois quando eu entrei na universidade eu era especialista, e em que eu me apoiava para orientar? Então me apeguei na minha própria formação, na forma como eu vinha sendo orientada no mestrado e que me ajudou a conduzir os trabalhos delas, já com um pouquinho mais de consistência teórica, sabendo um pouquinho mais o que estava fazendo. (SERINGUEIRA).

Percebemos que a professora aprendeu orientar orientando e seguindo os passos de como foi orientada em seu processo de formação, ou seja, não há uma cartilha que estabeleça os passos de como proceder neste momento. Ele vai acontecendo. É claro que precisam ser estabelecidas metas por conta dos prazos que a pesquisa impõe.

Massaranduba recorreu a alguns procedimentos para as orientações:

Definimos o cronograma. Ela tinha metas a cumprir, ela atendia as metas. [...]. Ela mandava muito por e-mail. A questão da internet facilitava muito. Pouquíssimo nos encontramos pessoalmente. Era mais por e-mail, ela mandava mensagem para mim, dizendo que tinha mandado e eu retornava para ela. Dizia que já tinha lido. Dava mais um prazo pra ela corrigir e assim foi, mais por e-mail, mais do que pessoalmente mesmo. (MASSARANDUBA).

A presença física neste caso não foi muito constante, mas também não foi motivo para não acontecer a orientação dos trabalhos, pois foram organizadas e definidas por metas. O uso dos meios tecnológicos foi uma ferramenta utilizada. Não podemos afirmar que isso se deu por conta do distanciamento da orientadora com o tema da pesquisa ou se foi por opção metodológica mesmo, visto que a orientadora não dominava o assunto escolhido pela estudante, porém foi a forma encontrada e que, ao final do prazo estabelecido para entrega dos trabalhos, ele foi concluído.

Tratando sobre esta questão Guaranazeiro disse que o estudante foi encaminhado a ele para orientação quando estava cursando o 8º período, “*praticamente finalizando a sua formação*”, por isso o processo foi muito corrido:

Foi um tempo um pouco corrido por causa dos prazos e que ao mesmo tempo o aluno precisava conciliar o seu momento para pesquisa no TCC e também com as disciplinas. As demandas das disciplinas que ele desenvolve durante o curso, o tempo, eu penso que poderia ser um pouco maior. No caso, ele, no final do 8º, concluiu o referencial, e no 9º período ele fez as coletas. Ficou um tempo um pouco apertado para fazer a coleta, concluir o trabalho e a defesa. Então penso que foi um tempo bem curto. (GUARANAZEIRO).

Diante desta resposta reforça a ideia de que falta um trabalho coletivo no sentido de um maior acompanhamento das pesquisas na formação dos professores, uma vez que o estudante no 9º período fará a coleta de dados e análise, além do estágio e as disciplinas que deve cumprir, ou seja, pouco tempo para diversas atividades, pois o último período deveria ser apenas para as correções e ajustes da pesquisa visando a defesa. Nesse sentido, uma avaliação do acompanhamento poderia suscitar propostas de apresentações parciais, por exemplo, no decorrer do curso e ao final, a defesa não seria um momento de tanta pressão, mas sobretudo uma socialização da pesquisa que o coletivo conhece, como foi sendo desenvolvida.

Ao entrevistar Açaizeiro e perguntar sobre o processo de acompanhamento da pesquisa, resume da seguinte maneira:

Eu vejo que é um processo importante, um processo que leva o aluno a ter novas compreensões, perceber a realidade de uma outra forma, [...] nesse diálogo entre orientador e orientando, as coisas vão ficando mais claras. Não só dominar o conceito do que é a pesquisa, mas principalmente desenvolver uma pesquisa, porque a pesquisa que é feita dentro do TCC é uma pesquisa de cunho científico, então essa linguagem, essa leitura para dar cientificidade a esta pesquisa é importante. Vai se desenvolvendo e ficando mais clara nesse desenvolvimento, nesse processo de ir e vir, porque a orientação é um constante ir e vir. (AÇAIZEIRO).

O acompanhamento da pesquisa é, sem dúvidas, decisivo para apresentação dos resultados, uma vez que o pesquisador iniciante não sabe trilhar os passos da pesquisa com muita segurança. Concordamos com Gonçalves e Gonçalves (2013, p. 107), fazendo referência a Freire, quando dizem: “Reconhecemos a impossibilidade de as universidades formarem profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, sempre inacabados [...]”, no entanto, não podemos dizer que esta é uma responsabilidade exclusiva do orientador, mas da metodologia adotada para atender às necessidades de ambos.

O interessante seria se houvesse grupos de pesquisa organizados no colegiado de pedagogia para um constante debate sobre os rumos das

investigações na formação de professores. Santos (2013, p. 15), diz: “os cursos de formação docente devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício dessa atividade”, ou seja, para a pesquisa. Para Rosa (2010, p. 600), a:

[...] inclusão da pesquisa nos currículos de graduação em Pedagogia, se pode e deve ser perseguida como uma meta para melhorar a qualidade da educação ou se permanecerá como um mito, originalmente produzido no interior dos discursos acadêmicos, artificialmente incorporados ao discurso oficial.

Não acreditamos que as linhas de pesquisa definidas no projeto do curso podem ser consideradas camisas-de-força, no entanto, é preciso que o colegiado de Pedagogia estabeleça o que vai e o que precisa pesquisar, seja para a formação dos professores, seja para contribuir com a escola pública, futuro ambiente de trabalho dos professores em formação. Dickel (2011, p. 33-34), diz:

A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo.

Defendemos que os caminhos da pesquisa precisam ser definidos no coletivo, tendo presente as escolas e a educação como um todo, porém precisa ter um foco preciso: a busca constante pela melhoria do processo educativo e este poderá acontecer no desenvolvimento das pesquisas, que além de várias possibilidades, apontam os caminhos para melhorar o processo educativo, o qual abordaremos no tópico seguinte.

3.2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CESP/UEA: POSSIBILIDADES NO CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A formação docente é um caminho em construção que continuamente precisa ser revisto e, a partir das análises, encontrar as possibilidades, seja para a formação acadêmica, seja para a prática do cotidiano da escola, mas este é um tema que não se esgota devido a amplitude, no entanto, nos colocamos nesta caminhada em construção, numa tentativa de colaborar no processo formativo, discutindo as contribuições da pesquisa para a formação docente e também e para a prática

pedagógica nas escolas da educação básica.

3.2.1 As contribuições da pesquisa para a formação acadêmica

A formação acadêmica passa por momentos de transição em que o silêncio vai aos poucos cedendo lugar às vozes dos estudantes, embora tenhamos ainda que vencer muitos desafios porque mesmo na universidade encontramos situações de professores formadores que usam da avaliação e de trabalhos para punir quem ousa fazer diferente, por isso é necessário compreender como acontece a formação dos professores e se a pesquisa faz parte deste processo enquanto eixo de autonomia para o fazer docente.

Ao verificarmos a Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, percebemos que a mesma apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e enfatiza a necessidade de associar o preparo do professor ao aprimoramento das práticas investigativas. Segundo Garcia (2009, p. 176): “O conhecimento de processos de investigação vai possibilitar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, que devem ser desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas”. A pesquisa nesta perspectiva possibilita o conhecimento da realidade, para transformá-la, visando à melhoria das práticas pedagógicas, a autonomia do professor formador e também dos estudantes, visto que a pesquisa pode ser desenvolvida como preparação para o professor em formação desenvolvê-la nas escolas quando estiverem em ação.

Para Cavalcante (2007, p. 62):

Vale, ainda, ressaltar o quão acostumados estamos a receber, na escola, quase tudo pronto, ao ponto de irmos deixando de lado a reflexão, esperando sempre que alguém nos dê os “macetes” da prática, que nos ensine uma fórmula, que nos indique como agir no dia-a-dia, como se tal fosse possível.

A realização dos cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado no país – e sobretudo na região amazônica – possibilitará uma mudança nas concepções tanto da pesquisa quanto de o que pesquisar, por isso, a pesquisa na formação docente pode ser um dos elementos para favorecer a liberdade do pensar e as transformações no fazer pedagógico.

Embora tenhamos um bom percurso a fazer no processo formativo, a postura descrita pela autora nos indica que é necessário continuamente repensar nossa atividade na condição de formador, uma vez que “[...] nosso processo de formação é de transformação de nós mesmos, de nossas práticas e de nossas instituições” (CAVALCANTE, 2007, p. 62).

Nesse sentido, foi muito importante descobrir se os egressos conseguiram perceber a contribuição da pesquisa para a formação e atuação nas escolas sendo professores, responsáveis por uma sala de aula, pela escola e pela educação como um todo. Barreirinha apresentou sua visão dizendo:

Foi muito boa [...] eu vejo que o resultado da minha pesquisa foi importante porque em 2013 assumi uma sala de 5º Ano e era ano de Prova Brasil, então todo o meu trabalho, que eu fiz, que eu pesquisei, eu utilizei com os meus alunos, (porque...) e deu retorno. Porque a escola tinha o índice de 4.7 e a gente conseguiu aumentar para 5.4. e então, quer dizer, a minha experiência com a minha pesquisa, tudo o que eu pesquisei, eu utilizei com meus alunos e deu certo, funcionou. (BARREIRINHA).

Para esse egresso o resultado do trabalho de pesquisa foi imediato, pois foi desenvolveu as atividades de sua pesquisa com os estudantes na escola em função da avaliação que o Ministério da Educação aplica aos estudantes de todo o país. No entanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é resultado do coletivo da escola e não apenas de uma turma, por isso seria preciso ir mais a fundo para saber se os outros professores também utilizaram a pesquisa como método de trabalho ou apenas prepararam os estudantes com bastantes exercícios para que respondessem as avaliações. Mas não podemos desmerecer o trabalho do egresso em suas atividades, pois ele considerou a pesquisa como elemento do seu trabalho com os estudantes no cotidiano.

Na fala da egressa Nhamundá foi possível coletar muitas outras informações sobre as contribuições da pesquisa. Inicialmente ela diz:

Eu vejo assim: quando a pessoa faz, quando ela mesmo constrói, ela sente aquilo, passa noites em claro lendo livros e (em) tudo há uma contribuição sim. Mas quando é alguém que não tem essa preocupação, infelizmente ainda existe essa questão do pagar para fazer ou o amigo faz. Essas coisas, então, quando a pessoa passa por esse processo vai ter pouca contribuição [...] Então quem vive a pesquisa, ela contribui sim pra formação. (NHAMUNDÁ).

Esta resposta tem muitas vertentes para interpretações. Primeiro é a da importância da pesquisa para reflexão, para o fazer pedagógico, para as contribuições que a pesquisa poderá provocar no amadurecimento daqueles que estiverem envolvidos nessa perspectiva de aprendizagem na escola, depois de terem exercitado durante a formação.

Em outra vertente, esta resposta nos pareceu preocupante quando a egressa afirmou que alguns não fazem a pesquisa. Primeiro precisamos compreender vários elementos, sejam eles a falta de acompanhamento, seja a falta do exercício de pesquisar, o que pode ser muito comprometedor para uma prática pedagógica inovadora no dia-a-dia na escola.

No entanto, é preciso considerar muitos elementos neste processo que inclui a pesquisa na formação, desde o acompanhamento dos trabalhos quanto ao processo de avaliação de cada estudante, por isso indaguei se houve na turma trabalhos que não foram resultados de pesquisas e sim, comprados. A resposta foi enfática: *“Teve, não foi a maioria, mas teve uma minoria que fez isso”*. (NHAMUNDÁ).

Este fato é preocupante uma vez que serão professores que estarão desenvolvendo suas atividades com crianças e adolescente na educação básica e diante disso nos veem muitos questionamentos como, por exemplo, como será o trabalho deste profissional na escola regular? Como estes profissionais irão se comportar diante das injustiças, da compra de votos, dos desvios do dinheiro público? Como avaliarão os estudantes?

A resposta foi muito intrigante, por isso busquei na visão da egressa tentar compreender por que em alguns casos a pesquisa deixava de acontecer. A fala foi a seguinte:

Tem uns que não conseguiram lá do início mesmo, é foi tipo um costume. Desde o início, é alguém quem faz o trabalho. Não é ele (o aluno) quem faz [...] tem aquele que consegue fazer aquele jogo de cintura, mas infelizmente ainda teve sim colegas que fizeram isso [...]. (NHAMUNDÁ).

A egressa se referiu a colegas da turma que embora não tivessem desenvolvido a pesquisa estão trabalhando. Mas o que é preocupante é que desde o início do curso há estudantes que não fazem seus trabalhos e vão passando, segundo a entrevistada. Isto precisa ser um alerta ao colegiado do curso no sentido

de debater sobre os métodos utilizados para o desenvolvimento dos trabalhos e sobre as formas de avaliar, não com o intuito de provocar a reprovação em massa, mas no sentido de possibilitar a produção intelectual dos estudantes.

Para Maués, a contribuição da pesquisa aconteceu:

A partir da pesquisa que eu vim aprender realmente a entender as coisas, não só o que está aparente, mas aquilo que está nas entrelinhas, como a gente falava. Então essa foi a contribuição e para prática mais ainda. [...] a pesquisa contribuiu nesse sentido, porque como eu estou em sala de aula, eu consigo refletir cada situação, até mesmo o comportamento de um professor, o atuar do professor, o comportamento do aluno, da escola em si, do corpo docente em si. (MAUÉS).

A egressa demonstrou muita satisfação e segurança ao responder esta pergunta. Em sua resposta evidenciou os acontecimentos do dia a dia, como por exemplo, a horta que eles desenvolveram com os estudantes, a prática de usar a canoa e o motor rabeta, tudo isso ajuda nas percepções das entrelinhas do processo educativo na escola, inclusive nas relações de poder e nos comportamentos dos professores e estudantes da escola e que influenciam muitas vezes o trabalho em sala de aula. Ela prosseguiu dizendo que busca relacionar as atividades da escola "com o que foi estudado com os professores. É claro que a gente encontra muitas dificuldades em pôr em prática, por conta da barreira que existe [...]". (MAUÉS).

Ghedin (2010, p. 127), nos alerta dizendo que "é importante que o professor, durante sua formação, seja incentivado para não fazer de seu trabalho uma avalanche de atividades de conteúdos que muitas vezes só servem para preencher o tempo dos estudantes sem que estes tenham o mínimo de reflexão, [...]", ou seja, é preciso desenvolver uma prática que valorize o pensar dos sujeitos e desta forma superar as dificuldades que serão encontradas no cotidiano.

Ao tratar sobre a contribuição da pesquisa na formação, Boa Vista do Ramos disse:

A contribuição foi boa, muito boa. Eu não sabia nada. Quando entrei na academia, eu não sabia nada, até porque eu parei de estudar. Fazia tempo que eu não estudava. Quando eu voltei, tudo muda. Foi um processo novo [...] novas regras. O processo de aprendizagem foi muito bom. (BOA VISTA DO RAMOS).

Esta resposta traz a humildade da egressa em reconhecer que pouco sabia e

que aprendeu bastante. Isto é importante para percebermos também que a formação busca aprimorar-se no tempo e que a educação não fica estagnada no tempo, mas se desenvolve na construção gradativa.

Parintins assim definiu: *“Eu penso que a pesquisa nos prepara para sermos reflexivos, para pensar o que fazer, como agir na escola, para entender como as coisas acontecem. No meu caso, para olhar melhor como a gestão é feita na escola”*. A percepção da egressa quanto à contribuição da pesquisa visa a preparação para o trabalho no dia a dia. No entanto, é preciso considerar também que esta egressa possui vários anos de experiência e talvez consiga relacionar melhor os debates e leituras em sala de aula com a prática pedagógica desenvolvida na escola, mas fica evidente que a pesquisa prepara para pensar sobre o trabalho que acontece na escola.

Para Ghedin (2010, p. 210) a pesquisa na formação de professores:

[...] implica apropriar-se do conceito de pesquisa também para estruturar a aula e o planejamento da escola numa comunidade de aprendizagem, numa cultura de aprendizagem, que não exclusivamente na memorização dos conceitos já consolidados pela ciência [...]

A pesquisa será a possibilidade de o professor desenvolver uma prática pedagógica que extrapole a própria sala de aula como um espaço de aprendizagem, pois durante o processo da investigação entra-se em contato com muitas discussões teóricas, além de resultados de pesquisas já desenvolvidas. Isso assegura um acervo de informações que podem ser postas em prática a partir dos diferentes contextos.

A contribuição da pesquisa na formação acadêmica para Urucará foi assim descrita:

Aos poucos eu fui percebendo que contribui com minha prática pedagógica. Eu percebi que eu tinha que partir para teoria, eu não posso fazer uma prática aqui se eu não tenho uma orientação de como executar. Foi aí que eu percebi a importância da pesquisa [...]. (URUCARÁ).

A pesquisa para este egresso é uma aliada à aprendizagem, embora isso só tenha ficado evidente após sua atuação na escola. Compreendemos que se no momento da realização da pesquisa os egressos não conseguiram perceber a importância dela, na prática em sala de aula, passam a entender no cotidiano.

Porém, é preciso encontrar formas de acompanhar as discussões ou resultados parciais das pesquisas como uma das maneiras de valorizar a pesquisa no processo de formação, bem como de coibir os trabalhos que por ventura sejam comprados, como afirmou Nhamundá numa das entrevistas.

Talvez essa seja uma discussão para ser tratada junto ao Núcleo Docente Estruturante do curso e encontrar as alternativas para o melhor desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que as pesquisas podem abrir os horizontes para perceber o mundo de outras formas, e não apenas para vê-la como conjunto de conteúdos que precisam ser repassados na formação. Signorini (2006, p. 40) diz que: “os professores não poderiam ensinar sem tomar uma atitude reflexiva acerca do que fazem [...]”, por isso a pesquisa não pode ser vista apenas como uma formalidade para que o estudante receba o diploma de licenciado.

3.2.2 A Contribuição da pesquisa para a prática pedagógica do egresso no cotidiano da escola.

Um dos tópicos que consideramos importante nesta discussão diz respeito à contribuição da pesquisa para a prática pedagógica do egresso, voltada para o cotidiano da escola, visto que a pesquisa pode provocar mudanças e/ou solidificar as concepções do trabalho docente. Entende-se que a investigação desenvolvida no TCC pode provocar nos pesquisadores uma maior reflexão acerca do processo de educar. No entanto, é preciso verificar se os sujeitos que desenvolveram a pesquisa percebem a relação entre elas e o trabalho cotidiano na escola.

Quando provocado sobre a contribuição da pesquisa para a prática pedagógica no cotidiano escolar, Barreirinha falou:

Ela contribui pelo fato de que eu vou poder trabalhar melhor os meus alunos, trabalhando a questão da leitura que foi o que eu pesquisei, a biblioteca enquanto fator preponderante para formar alunos leitores, mas o que a gente observa, a zona urbana tem uma estrutura melhor para trabalhar o aluno, já na zona rural, não tem [...]. (BARREIRINHA).

De acordo com a resposta, a pesquisa o ajuda a preparar melhor as aulas, mesmo se não tem os materiais necessários, ou os que gostaria de ter, como se tem quando se atua na zona urbana. No entanto, a pesquisa pode ser um instrumento de trabalho que vai além da estrutura da escola. O que nos chamou a atenção foi o fato

de o professor dizer durante o período de observação na escola que ele pesquisa quando vai à cidade. Entendemos que não há tanta clareza para o egresso quanto ao tema em questão, pois em sua pesquisa no TCC, o trabalho estava voltado para a biblioteca escolar como agente preponderante na formação de alunos leitores.

Durante a observação na escola não percebemos esse egresso desenvolver atividades voltadas para este fim, apenas o desenvolvimento de uma prática de leitura em que o próprio livro didático trazia como proposta. Vale ressaltar que os livros podem ser explorados de diversas maneiras e nem precisariam ser os específicos da turma para serem usados como atividades de leitura, dependendo do plano de aula e da necessidade dos estudantes.

A formação docente é um caminho em construção e que precisa continuamente apontar e desenvolver para uma proposta curricular em que os estudantes possam se sentir e compreender que são profissionais da educação e têm condições pedagógicas e epistemológicas para pesquisar em suas escolas e desenvolver uma prática pedagógica baseada na formação acadêmica, não por imitação ou reprodução, mas a partir da reflexão, contextualizando os saberes produzidos na universidade e, conseqüentemente, transpor para as diferentes realidades.

Ao tratar sobre a contribuição da pesquisa para a prática, Nhamundá diz que é um aprendizado constante fazer uso da pesquisa:

[...] aprendi a colocar em prática principalmente a parte da didática, como ensinar e ao mesmo tempo em que eu ensino estou aprendendo com eles e muito; estou mais aprendendo que ensinando, às vezes, com as crianças, [...](NHAMUNDÁ).

É importante percebermos aqui que essa professora participou da monitoria na Didática, por isso a evidência. Porém, particularmente, me preocupo quando o professor afirma que mais aprende do que ensina, afinal, é responsabilidade do professor desenvolver a prática em sala de aula, se ele mais aprende talvez não esteja possibilitando às crianças um aprendizado mais consistente.

Ainda sobre a contribuição da pesquisa, Nhamundá afirmou:

Ela contribui no sentido de eu não cometer algumas falhas que eu identifiquei no professor que estava atuando lá com as crianças. [...] eu não quero fazer isso com meus alunos porque eu também não gostaria de

passar por isso, e nesse sentido eu tentei pegar esses pontos negativos, eu não quero fazer isso aqui. É nesse sentido que eu refleti na minha pesquisa. (NHAMUNDÁ).

Na entrevista com essa egressa percebeu-se que ao mesmo tempo em que ela observou nos professores pontos negativos, ela foi se formando no sentido de fazer diferente. O olhar para a criança foi definindo o seu fazer pedagógico, ou seja, se colocar no lugar da criança para definir a prática pedagógica. Nesse momento, podemos intuir a importância do Estágio Supervisionado para aproximar a prática do estudante com o campo de seu trabalho no futuro.

Para Ghedin (2010, p. 105):

Desde o início de sua formação o professor deve ser levado a pensar de forma crítica sobre a sua realidade, sendo necessário que ele perceba a importância de relacionar as teorias à que têm acesso às suas práticas pedagógicas, pois o que percebemos são docentes que quando estão na sala de aula não levam em consideração os discursos que defendem fora do espaço escolar. Esta separação entre a teoria estudada e a prática pedagógica desenvolvida revela a fragilidade da identidade docente, além da contradição entre o discurso que o professor apresenta e as ações que executa no contexto escolar.

Acompanhamos o trabalho dessa egressa em duas escolas, primeiro na zona urbana e depois na zona rural, sempre com as crianças na educação infantil. Em todas as escolas, os espaços para trabalhar eram improvisados. Na zona urbana, a sala de aula era o laboratório de informática que estava sem funcionamento, ainda que os computadores e as bancadas estivessem no local, reduzindo o espaço das crianças. Na zona rural não havia sala para essa egressa. As aulas aconteciam ao ar livre ao lado da escola, aproveitando a sombra. Todos os dias ela tinha que montar e desmontar a sala de aula com os cartazes e carteiras para as crianças.

Embora a egressa tenha pesquisado sobre o processo de alfabetização, em nossas observações percebemos apenas uma prática cotidiana que não ia além das atividades de fichas com os nomes das crianças, massinhas de modelar, as mesmas músicas e atividades em ambas as escolas, sem um processo mais efetivo da relação da pesquisa com sua prática docente.

A entrevista com Maués nos chamou muito a atenção, pois, ao responder sobre a contribuição da pesquisa para a prática, nos disse: “[...] *tem todas essas questões políticas, aquela política que existe lá da escola mesmo. A gente encontra muita barreira, muita resistência do trabalho coletivo*”. Embora tenha falado da

política escolar, ela deixou claro que queria mesmo falar da política partidária que envolve as designações de professores e gestores para as escolas que nem sempre atendem ao interesse da educação, mas, sobretudo, ao eleitoreiro. Dessa forma, o trabalho pedagógico fica comprometido.

Na entrevista, ela salientou que muitas vezes o cotidiano escolar pode puxar o professor para uma prática não recomendada, ou seja, para um trabalho que não esteja de acordo com o que foi aprendido no processo de formação, pois na escola onde está atuando, segundo ela, há muitas dificuldades, entre as quais está o trabalho individualista por boa parte dos professores que estão na escola há muito mais tempo.

Outra dificuldade apresentada pela entrevistada é que os professores na escola onde ela trabalha fazem questão de dizer que não precisam aprender mais nada, sobretudo com aqueles que estão saindo da faculdade cheios de teorias, pois uma das professoras mais antigas da escola em certa ocasião assim se dirigiu à egressa *“quem faz teoria é teórico e quem faz prática é prático”*, ou seja, na escola a preocupação precisa ser apenas com a prática de ensinar.

Para Signorini (2006, p. 48): “o professor necessita permanentemente ir ampliando seus conhecimentos em torno da realidade, superando o seu saber anterior baseado na pura experiência, por uma visão mais crítica dessa mesma realidade”, ou seja, não basta apenas a experiência, mas sim perceber que o mundo está em constante movimento. Dessa forma, a prática pedagógica não deveria parar no tempo, apenas na experiência. Scheibe e Aguiar (1999, p. 236) dizem que é preciso “[...] superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional”, ou seja, tudo está interligado e o professor, por meio da pesquisa, pode interligar toda a prática docente.

Na entrevista com Maués percebemos a angústia de estar em uma escola em que boa parte de professores não valoriza o saber científico, mas ao mesmo tempo ela manifesta a satisfação em ter o conhecimento para desenvolver a sua prática pedagógica na escola. Nos chamou a atenção a resistência dos professores em não tentar fazer uma prática diferenciada na comunidade, sobretudo por serem profissionais que têm formação em nível superior nas diversas áreas. No entanto, Maués, egressa do curso de pedagogia, nos passou uma segurança em sua fala e a certeza de que a teoria estudada na universidade pode ser desenvolvida na prática,

por intermédio de diversas possibilidades.

A discussão com Maués foi um pouco prolongada neste tópico da entrevista, uma vez que ela estava atuando na zona rural desde o ano de 2013 e já desenvolveu seu trabalho em duas comunidades diferentes. Talvez nessa perspectiva ela consiga perceber com mais precisão alguns detalhes que muitas vezes poderiam passar despercebidos por outros egressos. Quando pedida para falar um pouco da relação da formação com os trabalhos desenvolvidos na universidade e o cotidiano escolar, ela afirmou:

Eu penso que falta mais, nos cursos de licenciatura da UEA, essa preocupação da pesquisa com a prática. Eu penso que a maioria (dos alunos) vai para zona rural. A gente não conhece praticamente nada de como é atuar na zona rural. A gente vai aprender na marra. (MAUÉS).

Esta pode ser uma das grandes falhas do processo de formação no curso de Pedagogia no CESP/UEA, não olhar a região amazônica e perceber a grande diversidade, como está no próprio projeto curricular do curso, e esta fala nos remete a uma nova discussão a respeito da preparação dos professores pois, esta fala traz uma carga de denúncia no sentido de perceber que vai se aprender no contato direto da profissão e não houve uma preparação no processo de formação, nem por um projeto de extensão, nem pelo Estágio Supervisionado que também é desenvolvido apenas na área urbana do município.

É preciso considerar a Amazônia em toda a sua diversidade de contextos, mas é preciso considerar também que dificilmente o processo de formação dará conta de todas as necessidades. No entanto, na formação, segundo a egressa, não houve uma preocupação em pesquisar a prática na zona rural, nem ao menos oferecer uma disciplina que suscitasse tal discussão.

Durante a entrevista a egressa falou também sobre a atuação do professor que nem sempre está de acordo com sua formação específica, pois é comum professores assumirem cargas que não são aquelas de sua formação acadêmica:

[...] quando a gente vai para atuar, alguns já vão para campos diferenciados. Lá no interior, por exemplo, formados em Licenciatura em Letras atuando na educação infantil, uma disparidade que a gente fala, no caso, era para ser os pedagogos, os professores da Pedagogia. (MAUÉS).

Há uma questão que extrapola o processo de formação e diz respeito mais à

secretaria de educação do município, que é o caso da lotação dos professores. A universidade trabalha a formação, mas não assegura que ele estará empregado em sua área. No entanto, é uma preocupação importante no sentido de canalizar as forças nos locais certos, e é justo que a educação infantil seja atendida por professores que tenham formação específica para tal, da mesma forma pedagogos que não deveriam atuar em outras áreas como é o caso de Inglês, História, Língua Portuguesa e etc. É claro que são muitas as situações que precisam ser consideradas e que não é objeto desta discussão no momento, mas que não podem passar despercebidas.

Boa Vista do Ramos foi sucinta ao tratar sobre este assunto: *“Todo conhecimento que aprendi na faculdade estou empregando em minha escola”*. Para Ghedin (2010, p. 89): “[...] apontamos a pesquisa como um elemento norteador que possibilitará ao professor promover a sua autonomia intelectual. Dessa forma, ele passará de reprodutor do conhecimento alheio para construtor do seu próprio conhecimento”. Compreendemos que este exercício de autonomia foi bem assimilado para a egressa desenvolver os seus trabalhos na escola.

Boa Vista do Ramos, quando questionada se as pesquisas expressavam a preocupação para o cotidiano escolar, foi enfática ao responder: *“Expressam”*. E continuou falando:

Porque é ali na pesquisa que a gente vai sentir mesmo, não vai mais ser no teórico, vai ser na prática mesmo, então essa pesquisa foi muito boa para nós termos, tanto no teórico quanto a prática, que ali nós pegamos mesmo, nós aprendemos como fazer, como alfabetizar, então, ali nós aprendemos mesmo. (BOA VISTA DO RAMOS).

Embora a egressa compreenda a importância da pesquisa para a prática pedagógica, ela nos passa a ideia de separação da pesquisa como algo prático diferente da teoria, como se ambas não estivessem interligadas. Ao perceber esta resposta indaguei se após a pesquisa desenvolvida a egressa se considera uma professora pesquisadora e se o processo da pesquisa a ajudou. Eis a resposta:

Me ajudou muito. Eu me sinto nessa linha de professora pesquisadora, porque eu não sigo somente aquilo que está escrito no livro. Quando vejo que nesta linha não está dando certo, eu busco informações para eu poder levar para meus alunos aquilo que está de acordo com eles, para eles aprenderem mesmo. O professor tem que ser pesquisador, tem que ser reflexível, ser flexível, se virar mesmo e não só seguir aquela linha que já

vem pronta. (BOA VISTA DO RAMOS).

Há um esforço da egressa em evidenciar a pesquisa como elemento de seu trabalho no cotidiano, porém nos passa a impressão de que a pesquisa é uma busca de respostas em livros ou mesmo de práticas pedagógicas que direcionam o trabalho em sala de aula para o cumprimento dos conteúdos curriculares.

Durante o período em observação da prática dessa egressa, percebemos que ela organiza o material para desenvolver na sala, planeja os assuntos, confecciona os cartazes. Destaca-se que ela levou inclusive uma impressora para sala de aula, por causa dos trabalhos que repassa aos estudantes, para não perder muito tempo copiando na lousa.

A observação da prática dessa egressa nos permitiu indagar sobre o processo de formação no CESP, no curso de Pedagogia propriamente, por isso lhe foi perguntado se a formação a ajudou para trabalhar na escola ou se foi a partir da ida à escola para atuar diretamente com as crianças na zona rural que a fez construir de forma mais sólida o seu fazer pedagógico. Desta forma a egressa respondeu:

(Foi) o processo da academia aqui na UEA que me levou a este conhecimento, porque até então, eu não sabia. A academia ensina como você fazer, como você trabalhar. Foi muito bom a instrução da academia. Nos ajudou muito nesse processo de ensino aprendizagem. (BOA VISTA DO RAMOS).

Pela resposta, compreendemos a importância da formação ao possibilitar ao estudante construir o seu processo de ensino e aprendizagem nas escolas apesar das possíveis falhas na formação dos professores no curso de Pedagogia, ou seja, a formação possibilita o conhecimento para o trabalho no ambiente escolar. O que não ficou evidente durante a observação foi a relação ou realização de pesquisas na prática cotidiana.

Uruará demonstrou muita segurança ao falar sobre a contribuição da pesquisa para a prática do egresso. A afirmação inicial foi esta: *“(É) Pesquisando que a gente vai consolidando o conhecimento”*. Esta resposta abriu possibilidades para questionarmos se ele trabalha com a pesquisa no dia-a-dia. Eis a resposta:

Aprendi em minha monografia que para enfrentar um dado problema tenho

que pesquisar. e então, antes de apresentar aos alunos busco nos livros, na internet para partir para pesquisa com os alunos. Aprendi analisar os livros para trabalhar com os alunos. Gosto de sair da sala de aula com os alunos. (URUCARÁ).

Nesta resposta há um comprometimento de sua prática com a pesquisa para o cotidiano, porém pode haver uma confusão ao juntar vários conteúdos em uma única aula. Por exemplo, escrever uma palavra na lousa e pedir para as crianças lerem e depois conferir a quantidade de letras não significa que houve um trabalho interdisciplinar, por isso é necessária [...] uma mudança de postura do futuro professor propiciada através de atividades que favoreçam espaço para reflexão e pesquisa da própria prática. (VÁSQUEZ; ARROYO, 2005 In: LONGHINI; NARDI, 2007).

Para Urucará, quando questionado sobre a pesquisa e o cotidiano escolar, afirmou: *“Quando fiz este trabalho demonstrava não ter muito conhecimento [...] busquei nas leituras e isso me possibilitou a orientação para trabalhar no dia a dia”*. Percebemos que a pesquisa desenvolvida em forma de TCC foi importante para que o egresso pudesse aprender a pesquisar, ao mesmo tempo em que o possibilitou aprender o trabalho que precisa ser desenvolvido na escola.

Percebemos na observação na escola que esse egresso é bem dinâmico em sua prática pedagógica. Relaciona os conteúdos curriculares com o cotidiano da comunidade de várzea, traz como exemplo o uso da canoa, do rio, da pesca e etc. A prática deste egresso, durante o período em que estivemos na escola, sempre foi voltada para instigar os estudantes terem uma resposta, mesmo que não fosse a correta, mas que possibilitasse a aprendizagem dos estudantes.

Quando um estudante respondia algo que não fosse o esperado, ele reformulava a questão e em certas situações pedia que os colegas o ajudassem, porém, buscava explorar as situações para que o estudante construísse a própria resposta. Durante a observação na escola, esse egresso afirmou que o processo de formação foi importante para a fundamentação teórica nos trabalhos na escola.

Para Oliveira e Gonzaga (2012, p. 689):

[...] a formação do professor pesquisador, quando ressignificada a partir da concepção do estágio com pesquisa, é uma alternativa inovadora e capaz de contribuir no desenvolvimento da educação científica, em processos de formação de professores.

Essas respostas são muito importantes, pois permitem uma reflexão sobre o processo da formação docente, além de refletir sobre as diversas possibilidades de trabalhar a formação pesquisando, pois a pesquisa se faz no movimento. Os egressos entrevistados evidenciam a pesquisa não apenas como um trabalho que foi entregue e serviu para receber o título de Pedagogo, mas algo que é desenvolvido no cotidiano, inclusive para avaliar a própria prática em sala de aula.

Os egressos percebem a importância da pesquisa para o cotidiano escolar, embora não fique clara a relação da pesquisa ao seu fazer pedagógico, dão a entender que pesquisam para responder às necessidades de aprendizagens dos estudantes, mas sem uma visão mais ampliada ou aprofundada a respeito da pesquisa como um elemento formativo também para os estudantes da escola básica.

Relacionar a pesquisa ao processo de formação poderia ser uma ação coletiva da universidade, em todos os cursos de formação docente para aprofundar os conhecimentos nas escolas e fortalecer o trabalho dos professores, visando o futuro dos egressos quando estiverem atuando nas escolas públicas. É preciso, portanto, que a própria universidade desenvolva pesquisa sobre a sua atuação nas escolas públicas para um possível redimensionamento curricular na formação docente. Para Ghedin (2010, p. 82):

Durante muito tempo as universidades se fecharam dentro dos seus próprios muros criando guetos acadêmicos que faziam discursos distantes do real pedagógico, ou seja, não mantinham uma relação estreita com a escola através da pesquisa. Entretanto, atualmente as universidades, mesmo que de forma tímida, já entendem a formação docente a partir de uma epistemologia da prática onde o seu sustentáculo é o conhecimento prático.

Neste sentido, percebe-se um processo formativo voltado para a construção da educação científica, uma vez que a pesquisa faz parte da formação docente e poderá possibilitar que o sujeito seja o construtor de seu próprio conhecimento, ao problematizar e registrar as suas experiências pedagógicas, principalmente no período de estágio quando o professor em formação estará iniciando a construção de sua identidade docente, ao mesmo tempo em que poderá despertar para ser professor-pesquisador (GHEDIN, 2010).

A análise que os egressos fizeram ao serem entrevistados para esta pesquisa

foi muito importante, pois evidenciaram o que poderia ter sido melhor na prática formativa, como por exemplo, realização de estágio supervisionado nas escolas da zona rural, pois a formação fica muito concentrada na zona urbana e quando o estudante chega à escola, na zona rural que fica isolada no meio do mato, se dá conta que a universidade não o preparou para isso.

Neste sentido, foi apresentada por uma egressa a proposta de incluir na proposta curricular do curso de pedagogia do CESP/UEA uma disciplina voltada para a Educação do Campo e outra que fosse voltada para a música na educação infantil. Compreendemos que a formação docente vai acontecendo num processo de reflexão cotidiana e isso pode ser encaminhado para as discussões no curso para encontrar alternativas para as novas turmas do curso.

[...] é preciso que o professor compreenda a cientificidade de sua profissão que não está limitado a transmitir informações, pelo contrário, seu trabalho além de pedagógico possui uma dimensão política e se configura numa prática social que está sempre relacionada a algum modelo de reprodução da ideologia e por isso não se constitui com neutralidade, mas pela tomada de decisão consciente que suas ações contribuirão para a formação de pessoas que além de ler e escrever saibam se posicionar e lutar por seus ideais a fim de serem críticos e capazes de perceber a realidade e transformá-la, ressignificando sua existência. (GHEDIN, 2010, p. 136).

Ao buscar a percepção dos professores formadores quanto à pesquisa na formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar, foi muito importante para percebermos as diferentes visões de um mesmo processo.

Para Seringueira:

Eu tenho certeza que, embora as falhas que nós tenhamos cometido durante a pesquisa, eu acredito que essa análise ou esse olhar ampliado que a pesquisa proporcionou para elas de não ver o aluno só como aquele em que precisa ser depositado o conhecimento, como o aluno, como a criança que é só aluno, essa perspectiva mais ampliada, esse olhar mais alargado da pesquisa proporcionou para elas talvez, não sei, uma visão diferente do ser professor, porque hoje elas estão sendo. Talvez essa pesquisa tenha sim ajudado ampliar, alargar mais esse olhar.

A professora formadora mesmo reconhecendo as possíveis falhas – afinal é impossível ter acertado em tudo considerando as diferentes exigências dos professores em formação – acredita que a pesquisa na formação tenha provocado um novo olhar para o ser professor e conseqüentemente para desenvolver uma prática pedagógica carregada de reflexões e não apenas como repasse de

informações. Para Costa (2002, p. 19): “Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso”.

Se a prática pedagógica das egressas que foram orientadas por esta professora vai se constituir um novo fazer pedagógico, só o tempo ou novas pesquisas irão nos mostrar, mas podemos afirmar que a pesquisa ajudou a alargar o olhar para a educação como um todo e não apenas para o processo ensino aprendizagem.

Para Açaizeiro, a pesquisa pode ter sido um ponto de partida “*na medida em que se exige esse trabalho como um requisito obrigatório dentro do curso de licenciatura*”. Continuou o professor a emitir sua visão sobre o assunto:

Se o aluno compreender realmente o que é pesquisa, qual a importância dela, como ela pode ajudar no seu cotidiano, pode ser sim, esse elo para que ele seja pesquisador, não tem como a gente acompanhar para ver se ele realmente vai continuar desenvolvendo a pesquisa, uma vez que temos alunos que se formam e vão para outros municípios, mas eu vejo como ponto de partida importante e eu vejo que direciona para levar ser um professor pesquisador. (AÇAIZEIRO).

Ao ouvir esta resposta, a responsabilidade parece recair sobre o estudante, quando se diz: “se o aluno compreender”, mas podemos também questionar se os formadores conseguem trabalhar os elementos da pesquisa para o cotidiano escolar em todas as situações do processo formativo, visando que o orientando poderá assumir uma sala de aula e desenvolver os trabalhos a partir da pesquisa.

Quanto a esta questão Guaranaizeiro disse:

[...] aquilo que ele aprendeu na academia, todo o processo de uma pesquisa, ele vai com certeza ter subsídios necessários pra continuar pesquisando, continuar sendo esse professor pesquisador. (GUARANAIZEIRO).

Não há dúvidas de que os egressos irão se deparar com os mais diferentes problemas, mas não há como afirmar que eles irão desenvolver pesquisas, pois esta dependerá das opções que adotarão para as suas práticas no dia a dia, porém Sacristán (2002, p. 27), diz que:

[...] o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha

não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito.

Compreendemos que os professores, sobretudo nas escolas públicas, estão sobrecarregados com as atividades, sejam as burocráticas, sejam as pedagógicas, sejam as de ordem administrativa do sistema escolar que muitas vezes impede o professor de desenvolver melhor sua prática pedagógica, dadas as condições de trabalho, e sobretudo quando os professores são contratados por tempo determinado, o que não permite ao professor desempenhar melhor a sua atividade.

No entanto, não podemos desconsiderar a possibilidade de os egressos assumirem a pesquisa como prática no cotidiano para ensinar e refletir sobre o próprio trabalho e as condições de aprendizagem dos estudantes na escola básica, por isso, a pesquisa poderá ser um instrumento, também para compreender as comunidades rurais, por exemplo, as suas origens e numa relação pedagógica aproveitar o resultado destas investigações em material pedagógico, para ser usado em sala de aula.

A entrevista com Cupuzeiro é muito significativa porque ao mesmo tempo em que fala da importância da pesquisa na formação docente faz uma reflexão do processo formativo, pois, segundo ele:

[...] antes de olhar os alunos, o que eles produzem, a gente tem que olhar o nosso colegiado de Pedagogia. Em 2012, quantos mestres nós tínhamos na Pedagogia? Eu acho que só um. Todos éramos no mesmo nível, todos éramos especialistas. Enquanto especialistas no genérico, nós tínhamos boa vontade de construir um processo de compreensão da realidade, porém, o nosso colegiado não tinha os elementos significativos que propiciassem suscitar nestes jovens, nestes alunos, nesses acadêmicos, essa sensibilidade para a pesquisa. (CUPUZEIRO).

Esse professor sintetiza muito bem o momento vivido pelo colegiado do curso em que também buscava a própria formação para melhor compreender tanto o processo da pesquisa, pois, segundo ele: *“[...] nós tínhamos boa vontade, nós tínhamos empenho, mas a nós careciam os instrumentos da pesquisa, ou a sensibilidade do ser pesquisador”*, tudo isso, porque segundo ele:

Naquele momento, tudo o que nós fizemos refletia o grande esforço, mas não refletia a realidade que hoje nós vivemos, a sensibilidade do compromisso, da visão mais articulada do processo de pesquisa. Se formos comparar com os dias de hoje, nós vamos dizer que nós éramos muito

deficientes, não os alunos somente, mas os próprios professores que não tinham este processo de formação que nós temos hoje. Então vamos dizer que desejávamos fazer pesquisa qualitativa, mas no fundo, repetíamos um cheiro de positivismo no processo de formação. (CUPUZEIRO).

As pesquisas refletem de certa maneira o olhar dos orientadores e também do colegiado, uma vez que a pesquisa é atividade coletiva, e não se realiza apenas para guardá-la ou para a necessidade de um título acadêmico. A pesquisa foi compreendida como um elemento para a formação tanto dos estudantes quanto dos professores formadores que aprendem a pesquisar pesquisando, superando os desafios, pois, segundo Demo (2003, p. 30): “O aluno-sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”.

O ensino com pesquisa pode ser a possibilidade de transformar as práticas, de perceber a escola como fonte de descobertas, pois a escola que poderia trabalhar a educação científica de forma ampla muitas vezes está restrita ao ensino mecânico e este nem sempre é voltado às necessidades reais da comunidade. Em pleno século XXI, com toda tecnologia de ponta, pessoas morrem de fome. A comunicação que se expande na velocidade da luz não permite direitos iguais, e muitos não têm luz elétrica para desenvolver suas atividades nas escolas.

Muitas vezes a escola está preocupada somente com o processo de ensinar e aprender como dois eixos nem sempre conexos, e distantes de uma discussão bem mais aprofundada que envolve cultura, saberes locais, a política da educação e a política partidária que intervém diretamente na política escolar, bem como da política de formação de professores.

Refletir sobre a formação docente nos remete a uma discussão mais ampliada. Por isso, é necessário também discutir à luz do currículo considerando que este direciona a ação educativa. É preciso, portanto, ultrapassar a ideia de currículo como a simples listagem de conteúdo, e desenvolvê-lo como eixo norteador de toda atividade educativa.

É necessário descobrir como pesquisar no cotidiano. Afinal, a pesquisa na formação docente pode despertar o fazer fazendo, descobrir pesquisando, no entanto, será necessário também que a proposta curricular do curso assuma tal compromisso para que não seja encarada como atividade de alguns que se dispõem a enfrentar o desconhecido enquanto outros se dedicam somente à sala de aula,

ensinando de maneira estática para cumprir as exigências formais do sistema educacional.

Segundo Fazenda (2008, p. 10):

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. 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.

A formação docente precisa passar por modificações à medida que os formadores forem se modificando, e esta modificação será concretizada quando o professor buscar na pesquisa um elo para o processo de sua formação e de sua prática, pois Cavalcante (2007, p. 55), diz: “[...] no exercício da profissão, vamos adquirindo novas aprendizagens, habilidades e posturas, que nos envolvem num permanente processo de formação”. Neste sentido, consideramos que a pesquisa possa ser uma grande contribuição para os professores em formação numa perspectiva de constante fazer dinâmico, seja na formação em nível superior, seja em atuação cotidiana na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir como ocorreu a pesquisa no curso de Pedagogia através dos TCC no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA nos anos de 2008 a 2012.

Pode-se dizer que a investigação nos trouxe importantes reflexões, em torno da formação docente, possibilitando visualizar que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser ampliados em sala de aula, nas diversas disciplinas e durante o curso, uma vez que os trabalhos investigativos não podem ter um fim em si mesmo e nem podem ficar apenas guardados na biblioteca da universidade ou em outros locais, mas precisam ser socializados.

Para apontar o caminho na investigação foi definido como objetivo geral analisar o processo da pesquisa no curso de Pedagogia por meio dos TCCs no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, o qual desdobrou-se nos objetivos específicos, que serão apresentados com os resultados do trabalho.

Quanto ao objetivo traçado para identificar o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia, através dos dados coletados e analisados, percebemos que estas, em sua maioria, partiram de problemas teóricos suscitados em sala de aula por algumas disciplinas e que posteriormente tiveram direcionamento para as escolas, no entanto, o que nos chamou a atenção foi o pouco contato com as escolas que antecederam a ideia dos trabalhos investigativos, não que isso interfira de forma negativa nos trabalhos, mas se o processo da pesquisa for discutido desde o início do curso com socializações de trabalhos desenvolvidos por aqueles que já estão um pouco mais avançados, poderá ser uma forma de amadurecer a pesquisa.

A escolha da temática para pesquisa ficou livre para o estudante definir a partir de suas experiências nos contatos com a escola possibilitada pelo trabalho dos professores a partir do sétimo período ou mesmo a partir das inquietudes trazidas pelos estudantes ao longo do período de estudos no curso.

Quanto à escolha do orientador, esta aconteceu em sua maioria por indicação dos professores de Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica a partir do sétimo período, o que consideramos uma preocupação, dado o pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa.

As linhas de pesquisa definidas no Projeto Curricular do Curso não foram

decisivas para a construção dos projetos de pesquisa, embora, em alguns casos foram convergindo devido a atuação dos orientadores. É importante salientar que as linhas de pesquisa não foram definidas pelo colegiado atual, uma vez que, ao iniciarem os trabalhos no CESP/UEA, elas já estavam definidas no PPC. Concluímos, portanto que a linha de pesquisa não foi o decisivo, nem o essencial para definir os orientadores, uma vez que nem estudantes nem os professores souberam dizer com clareza as linhas de suas pesquisas.

Compreendemos, no entanto, que as linhas estabelecidas não podem ser vistas como camisa-de-força, mas é preocupante também não definirmos algumas diretrizes para o que pesquisar, pois como poderemos contribuir com as escolas da educação básica, por exemplo, se não houver algumas indicações? Podemos correr o risco de pesquisar sempre os mesmos temas e sem apresentar avanços nas discussões.

Quanto ao objetivo de compreender as contribuições da pesquisa no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA, podemos dizer que esta pesquisa nos ajudou a perceber que o professor orientador é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, sendo um trabalho de parceria no qual há o compartilhamento de conhecimentos entre orientadores e orientandos. Mesmo quando o professor não domina totalmente o tema escolhido pelo estudante para a pesquisa, isso provoca no pesquisador a busca em desenvolver sua autonomia. É preciso salientar também que devido às inúmeras possibilidades de temas para pesquisas, sempre há de surgir propostas que não estão a priori nos interesses dos orientadores, no entanto, há um esforço para não deixar nenhum estudante sem orientação.

O processo de acompanhamento da pesquisa é o mais diversificado possível, pois depende de vários contextos e de seus pesquisadores. Muitas vezes, os estudantes não encontram os orientadores, pois estes estão em sala de aula ministrando suas disciplinas, ou mesmo desenvolvendo suas atividades próprias de seu trabalho na universidade, mas o trabalho de tirar os excessos na escrita ou mesmo apontar para caminhos foi importante para a conclusão das escritas dos trabalhos de conclusão de curso, considerando a experiência dos professores, seja na condição de orientadores de TCC, seja na condição de estudantes nos programas de pós-graduação.

A pesquisa, portanto, contribuiu para a reflexão dos sujeitos sendo uma

ferramenta de estudo e análises da educação considerando os diferentes temas pesquisados nas escolas públicas. Ficou evidente que os egressos perceberam a importância da pesquisa para o cotidiano escolar, embora não tenha ficado claro se eles relacionam a pesquisa ao seu fazer pedagógico como professores porque dão a entender que pesquisam para responder às atividades de aprendizagens dos estudantes em sala de aula, mas sem um caráter de investigação com os estudantes.

Neste sentido, percebemos o grande esforço dos egressos em evidenciar a pesquisa como elemento de seu trabalho no cotidiano, porém vimos a pesquisa como uma busca por respostas em livros, ou seja, mais no discurso do que na prática, considerando o trabalho em sala de aula muito mais para o cumprimento dos conteúdos curriculares.

É necessário descobrir como fazer a pesquisa no fazer pedagógico, afinal a pesquisa no processo de formação dos professores pode despertar o fazer fazendo, descobrir pesquisando, no entanto, será necessário também que a proposta curricular do curso assuma tal compromisso para que a pesquisa não seja encarada como atividade de alguns formadores que se dispõem a enfrentar o desconhecido, mas uma ação articulada e coletiva.

Quanto ao objetivo proposto para verificar a preocupação da pesquisa com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar, concluímos que as contribuições da pesquisa para a prática pedagógica do egresso são muitas e, entre elas, a de o egresso perceber os erros do passado, seja da prática de seus professores, seja pela coleta das pesquisas e, desta forma, foram percebidos como elementos de reflexão para que errem menos em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida na graduação possibilitou ampliar o olhar dos pesquisadores, seja pelas descobertas, seja pela socialização dos resultados em que o cotidiano escolar sempre foi o foco dos debates. Os trabalhos investigativos trouxeram grandes reflexões para o fazer pedagógico, inclusive com a necessidade de ampliar a discussão na formação sobre o cotidiano, considerando as diferentes realidades do contexto escolar no município de Parintins, como por exemplo, a área urbana e rural e esta que se organiza em terra firme e várzea, com formação de turmas seriadas, multisseriadas e unidocentes, realidades nem sempre presentes nas discussões da formação dos professores e, muitas vezes, nem consideradas nas pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

As pesquisas podem ser consideradas como ponto de partida para outros trabalhos, uma vez que possibilitaram na formação docente a reflexão do ser professor e a necessidade de continuar pesquisando a própria prática docente. Mas é fundamental considerar que esta pesquisa aconteceu com o foco em uma turma de egressos de 2012, ou seja, num outro contexto formativo, uma vez que os professores formadores também estavam em sua maioria no processo de formação docente em nível de mestrado e havia apenas uma docente mestra.

Este trabalho nos possibilitou perceber alguns limites no processo da pesquisa, como por exemplo, a investigação como atividade isolada das disciplinas, tendo a Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado como as responsáveis para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Por isso, não percebemos a pesquisa como o eixo do trabalho na formação dos professores, embora a pesquisa possibilite os estudantes perceberem o cotidiano como espaço de descobertas.

As contribuições da pesquisa para o licenciado estão presentes quando ele percebe os diferentes contextos do trabalho pedagógico e consegue analisar à luz da formação relacionando às pesquisas desenvolvidas, ou seja, há na formação dos professores uma perspectiva de reflexão sobre o ser professor e sua influência na e para a sociedade, ou seja, a formação prepara para o trabalho no dia a dia e para que eles possam continuar desenvolvendo suas(novas) pesquisas, visto que passam a observar e coletar dados sobre o processo ensino aprendizagem e outros assuntos relacionados à Pedagogia.

Nesta perspectiva, os egressos conseguem entender os estudantes na educação básica de forma específica e diferenciada, de acordo com os contextos, mesmo que falte no processo de formação, maiores discussões a respeito da educação na zona rural.

Por isso, compreendemos que a proposta curricular de formação acadêmica no curso de Pedagogia no CESP/UEA precisa ser assumida pelo coletivo, no sentido de projeto formativo, que envolve, além dos conteúdos presentes nas ementas, valores e diversas experiências que não podem ser desconsiderados no processo de formação.

As possibilidades encontradas pela pesquisa são os conhecimentos para o trabalho no ambiente escolar, as reflexões sobre os resultados das diversas pesquisas que podem se constituir como material pedagógico para ser trabalhado

em sala de aula no processo formativo de novas turmas de professores.

Por isso, será importante efetivar grupos de pesquisa para qualificar o processo formativo a partir das investigações considerando o próprio Projeto Curricular do Curso que estabelece a pesquisa como eixo do trabalho formativo.

Cada vez que reescrevi
Meu trabalho
Me encantei
Para logo em seguida
Me desencantar
E continuar
Escrevendo
Como se estivesse
Aprendendo
Tecer
Um paneiro
Uma cesta
Ou um chapéu de palha
Mas minha tessitura
É de letras
Que nem sempre
Se completam
E me perturbam
Constantemente...
Mas meu ser
Inacabado
Continuará
Escrevendo
Para desencantar-se
E encantar-se
Continuamente...

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3ª reimp. (Série Prática Pedagógica) 12 ed., Campinas, SP: Papirus, 2013.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria Clara Silva; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BIANCHETTI, Lucídio. Prefácio. In: MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores: Desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.
- CACHAPUZ, Antonio. [et al]. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, Profissionalização Docente e a Complexidade De Ser Professor. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Perspectiva em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.
- CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí, 2006.
- _____. **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.
- COELHO FILHO, Mateus de Souza. **A Iniciação Científica de Professores em Formação Inicial do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, Pólo Parintins-AM**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Tradução Lucimara de Oliveira da Rocha. Reimpressão Artmed Bookman, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**- 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Educar pela pesquisa**. (Coleção Educação Contemporânea). 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. – 3. ed. rev. e ampl. – 13. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

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

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)**. (Coleção Leituras no Brasil). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FRANCO, Maristela Canário Cella. **Teoria curricular Crítica e prática pedagógica: mundos desconexos**. 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-036-TC.pdf>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1985.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto, Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. Ponta Grossa. **Revista Olhar de Professor**. n. 7, v. 2, p. 57-76, 2004.

_____. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007

_____. **Relatório Final de Pesquisa: Estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. Programa de Pós-Doutoramento. São Paulo, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)**. (Coleção Leituras no Brasil). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Educação por projetos: pressupostos e experiências**. Manaus: BK Editora, 2007.

GONZAGA, Amarildo. Reflexões curriculares a partir de professores em formação In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloísa da Silva. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rev. 2.01, Objetiva, Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª. ed. (3ª. reimpressão), Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador – educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)**. (Coleção Leituras no Brasil). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PLANO. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Baixo Amazonas – AMAZONAS**. Manaus: Secretaria de desenvolvimento Territorial/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Cáritas Arquidiocesana de Manaus, 2011.

ROCHA, Cláudia Barroso da; GONZAGA, Currículo, transversalidade e migração In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloísa da Silva. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

ROSA, Sanny S. da. O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3ª reimp. (Série Prática Pedagógica)12 ed., Campinas, SP: Papirus, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. Vol. 14, nº 40, 2009, p. 143-155.

SCHEIBE, Leda; Márcia Ângela AGUIAR. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pasto. **A pesquisa na formação de professores : a perspectiva do professor pesquisador**. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

SILVA, João Alberto da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Simone Souza; COELHO FILHO, Mateus de Sousa; GONZAGA, Amarildo Menezes. A interface currículo-educação em ciências a partir de narrativas de professores em formação continuada na Amazônia. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências - ARETÉ**. v. 4, n. 7, p.65-79, ago-dez, 2011. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br/200000345-04eb405670/2011_A%20interface%20currículo%20educa%C3%A7ao%20em%20ciencias%20a%20partir%20de%20narrativas%20de%20professores.pdf>. Acessado em: 25 de abril de 2014

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UEA, Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico**: curso de Pedagogia/ organizadora Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta; colaboração Severina Oliveira dos Reis [et al]. Manaus: UEA edições, 2007.

VÁSQUEZ, I.C.E.J. ; ARROYO, M.G.B. Critérios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de fa formación y la comunicación em la aula. In: LONGHINI, Marcos Daniel; NARDI, Roberto. A pesquisa sobre a prática como

elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física. **REIEC Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**; Año 2 – Número 1 –julio de 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA
AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCACAO EM CIENCIAS NA AMAZÔNIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Eliseu da Silva Souza, responsável pela pesquisa: A pesquisa na formação de professores no curso de Pedagogia 2008 – 2012 no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, faço um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Visa compreender o processo da pesquisa na formação do professor e para tanto pretendemos Identificar como acontece o processo da construção da pesquisa no curso de Pedagogia, verificar se as pesquisas desenvolvidas no curso expressam uma preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar e analisar as contribuições da pesquisa no processo de formação para o licenciado em pedagogia no CESP/UEA.

Acreditamos que ela seja importante e que a relevância deste estudo se justifique pela necessidade de compreender como a pesquisa é desenvolvida no processo de formação, neste sentido, este trabalho é também uma avaliação do processo formativo. O percurso metodológico foi construído sob uma abordagem qualitativa, que realizará: análise documental, observação direta e entrevistas.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com o pesquisador e lhe será dada a garantia de esclarecimento.

Você tem assegurado o seu direito de não responder ou de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas gravações de áudio e/ou vídeo e a coleta de imagens autorizadas pelo voluntário ou seu responsável.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Autorização:

Eu, _____, após a leitura e/ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário e/ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados do pesquisador:

Eliseu da Silva Souza
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Rua Odovaldo Novo S/N – Djard Vieira – Parintins – AM
E-mail: essouza1972@yahoo.com.br
Tel.: (92) 99213-7143

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROFESSORES EGRESSOS

1. Como foi escolhida a temática para a pesquisa?
2. A pesquisa estava ligada a qual linha proposta no Projeto Pedagógico Curricular?
3. Como foi a escolha do orientador para a pesquisa?
4. Qual foi o papel do orientador na pesquisa?
5. Quais foram as disciplinas envolvidas na construção da pesquisa?
6. Quem acompanhou a construção/desenvolvimento da pesquisa?
7. Ligação do orientador com o tema pesquisado
8. Em quanto tempo foi desenvolvida a pesquisa?
9. Qual a contribuição da pesquisa para a sua formação enquanto professor?
10. Quais perspectivas trouxe para escola após a conclusão da licenciatura?
11. Em que a pesquisa desenvolvida por você na graduação contribui para sua prática pedagógica?

PROFESSORES ORIENTADORES

- a) Como foi o processo de construção da pesquisa no curso de Pedagogia em que o senhor foi orientador?
- b) As pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia no CESP/UEA expressam uma preocupação com a formação do professor pesquisador para o cotidiano escolar, como?

APÊNDICE D – PESQUISAS PRÉ-SELECIONADAS

PESQUISADOR	TEMA DA MONOGRAFIA
1. Borba	Formação Continuada de professores no Ensino Básico: Reflexos na prática pedagógica no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Parintins/AM.
2. Manicoré	As músicas populares infantis: uma proposta lúdica para trabalhar com as crianças do II período da educação infantil em uma escola no campo localizada no município de Parintins
3. Novo Aripuanã	Os desafios enfrentados pelos alunos do 5º Ano com dificuldades na aprendizagem e inclusão no cotidiano de uma escola estadual no município de Parintins.
4. Atalaia do Norte	Agressividade infantil no contexto escolar: um estudo sobre os fatores determinantes para a agressividade infantil praticada por alguns alunos de um Centro de Educação Infantil no Município de Parintins
5. Tabatinga	As pesquisas monográficas realizadas pelos acadêmicos de pedagogia nas escolas públicas e sua contribuição para melhoria do processo de ensino aprendizagem
6 Eurinepé	Educação Inclusiva: os principais desafios do professor para trabalhar o bilinguismo com alunos surdos no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Parintins-AM.
7. Barreirinha	A Biblioteca escolar como agente preponderante na formação de alunos leitores
8. Boa Vista do Ramos	O ensino da gramática no 2º ano do ensino fundamental
9. Nhamundá	O processo de alfabetização em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental
10. Maués	Práticas pedagógicas e indisciplina escolar: um estudo acerca das estratégias para lidar com a indisciplina na escola municipal “Luz do Saber” na cidade de Parintins.
11. Parintins	A Prática de Mostra de Gestão Escolar em três escolas estaduais X,Y,Z do município de Parintins
12. Uruará	O processo de aprendizagem de alunos com transtorno no déficit de atenção

Fonte: Coordenação Pedagógica do Curso de Pedagogia do CESP/UEA.
Julho de 2014.

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS
GABINETE DO SECRETÁRIO



AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer – SEMED, localizada nesta cidade de Parintins, sito a Rua Paraíba, nº. 2456, Bairro de Palmares, **AUTORIZA** o mestrando da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Sr. **ELISEU DA SILVA SOUZA**, portador do RG 0922866-7 e CPF 406.504.802-87 a realizar o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado: “A pesquisa na formação de professores na licenciatura em pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA na construção dos TCC”, no período de 16 de julho a 31 de dezembro de 2014, nas escolas da zona urbana e zona rural do município de Parintins, descritas no documento em anexo.

O Projeto de Pesquisa é sob a orientação da Professora Dra. Lucinete Gadelha da Costa.

Por ser esta expressão fiel da verdade firmo e assino a presente autorização para sua comprovação.

Parintins/AM, 11 de agosto de 2014.

Respeitosamente,

*Recebido
em 12/08/14
às 14h41 min
por Paulo F. Tavares*

Maria Izabel Reis Farias
Subsecretária Mun. de Educação
Decreto n° 041/2014 - PGMP