

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA - FACCAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO**

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO
ALEGRE (RS)**

SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

**Taquara
2018**

Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Desenvolvimento Regional

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO
ALEGRE (RS)**

Orientador: Professor Dr. Daniel Luciano Gevehr

Linha de Pesquisa: Instituições, Ordenamento Territorial e Políticas Públicas para o
Desenvolvimento Regional.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT como pré-requisito à obtenção do título de Mestre.

Taquara
2018

SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO
ALEGRE (RS)**

Esta dissertação foi julgada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e aprovada em sua forma final pela banca examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT.

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

Orientador PPGDR/FACCAT

Prof. Dr. Mario Riedl

Coordenador PPGDR/FACCAT

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Prof^a. Dra. Dilani Silveira Bassan (FACCAT)

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Reszka (FACCAT)

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade concedida em ter cursado Mestrado e conseguido atingir um de meus objetivos profissionais e pessoais, dando-me saúde e força para superar as dificuldades.

Ao meu orientador, Professor Dr. Daniel Luciano Gevehr, pela orientação, apoio, confiança e incentivo, sendo incansável durante nossas produções; pelo suporte, correções e, principalmente, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

À minha família, por ser o alicerce de toda minha caminhada histórica nesta vida, tendo a certeza de que, onde quer que eu vá, sempre estará me amando e esperando na volta. Em especial ao meu irmão Cleber, que tem sido um acompanhante nessa estrada.

Em especial aos pequenos e amados sobrinhos, João e Sophia, os quais me ensinaram o significado de ser tia, que me fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Ao meu querido esposo, o qual tem sido incansável durante esses dois anos, pelo companheirismo, tolerância e paciência diante das situações desafiadoras que encontramos ao cursar uma pós-graduação.

Imensamente a minha amiga Raquel Karpinski, que foi grande incentivadora dessa caminhada, pela qual tenho imensa admiração e consideração, e que ocupa eternamente espaço em meu coração.

Aos meus amigos Jacques e Naira, os quais fazem parte de minha trajetória acadêmica e pessoal, compartilhamos, ao longo dos anos, desafios e alegrias.

De forma geral, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que fosse possível a defesa desta dissertação.

RESUMO

O tema da dissertação está voltado à formação de professores pesquisadores no meio acadêmico, tratando em específico da conexão com o desenvolvimento regional. O principal objetivo deste estudo é compreender a relação entre pesquisa e docência na formação de professores, a fim de problematizar o papel da universidade nesse processo. Como campo de pesquisa, consideraram-se duas IES, as Faculdades Integradas de Taquara-FACCAT e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, ambas integrantes da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. A problemática que permeou o estudo partiu de esforços visando à compreensão da relação entre pesquisa e docência na formação de professores, buscando os subsídios necessários para reconhecer quais elementos dos cursos de licenciatura potencializam a formação de um professor pesquisador e qual sua importância para as realidades local e regional. Enquanto metodologia, o estudo desenvolveu uma pesquisa aplicada, com abordagem metodológica qualitativa, optando por analisar os referidos cursos em duas instituições distintas. De modo preciso, foram desenvolvidas duas análises, a documental, envolvendo os referenciais legais, entre eles a estrutura organizacional da grade curricular e o Projeto Pedagógico do Curso. Contou-se ainda com entrevista semiestruturada, gravada pelos alunos dos cursos de licenciaturas, totalizando doze pessoas. Os resultados evidenciam uma aproximação entre as pesquisas desenvolvidas na academia e as publicações científicas, contribuindo para a formação de professores com visão crítica e capazes de intervir positivamente nos espaços de atuação profissional, para os quais a universidade os prepara. Conclui-se que ambos os cursos apresentam possibilidades de formação de qualidade, porém a necessidade de tendências interdisciplinares como prática pedagógica inovadora de modo a trabalhar o conhecimento acadêmico e expandi-lo às situações locais e regionais.

Palavras-chave: Formação docente. Pesquisa. Desenvolvimento regional. Currículo. Projeto pedagógico.

ABSTRACT

The theme of the dissertation is focused on the training of research professors in the academic field, dealing specifically with the connection with regional development. The main objective of this study is to understand the relation between research and teaching in teacher training, in order to discuss the role of the university in this process. As a search field, two universities were considered: Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT and the Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, both members of the Metropolitan Region of Porto Alegre / RS. The problems that permeated the study started with efforts to understand the relationship between research and teaching in teacher education, seeking the necessary subsidies to recognize which elements of the degree courses potentiate the training of a researcher teacher and what their importance to the local and regional realities. As a methodology, the study developed an applied research, with qualitative methodological approach, opting to analyze the mentioned courses in two different institutions. Accurately, two analyzes were developed, the documentary, involving legal references, among them the organizational structure of the curricular grid and the Pedagogical Project of the Course. There was also a semi-structured interview, recorded by the undergraduate students, totaling twelve people. The results emphasize an approximation between the research developed in the academy and the scientific publications, contributing to the formation of teachers with critical view and able to intervene positively in the spaces of professional performance, for which the university prepares them. It is concluded that both courses present possibilities for quality training, but the need for interdisciplinary tendencies as an innovative pedagogical practice in order to work on academic knowledge and expand it to local and regional situations.

Keywords: Teacher training. Search. Regional development. Curriculum. Pedagogical project.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- COMGRAD - Comissão de Graduação
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara
- FACED - Faculdade de Educação
- FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
- FEEIN - Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste
- IES - Instituição de Ensino Superior
- IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- NPH - Núcleo de Pesquisa em História
- PIBIC - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNDR - Política Nacional de Desenvolvimento Regional
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso
- PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
- RMPA - Região Metropolitana de Porto Alegre
- RS – Rio Grande do Sul
- TCC - Trabalho de conclusão de curso
- TCL – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Regiões do Estado Rio Grande do Sul	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Região Metropolitana de Porto Alegre/RS	44
Quadro 2: Desenvolvimento das categorias de estudos	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Além do econômico: contribuição da educação para o desenvolvimento regional ...	23
2.2 Formação do professor pesquisador: métodos, reflexões e pesquisa no trabalho docente	25
2.3 Rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente: conceitos contemporâneos	39
3 CARACTERÍSTICAS E AÇÕES DE PESQUISA PROPOSTA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	43
3.1 A região e as instituições de ensino superior em estudo	43
3.2 A formação de professores de História e de Pedagogia: uma discussão sobre a pesquisa nos cursos de licenciatura	45
3.3 Currículos das licenciaturas: caminhos da pesquisa na formação de professores ...	58
3.3.1 As licenciaturas e seus currículos: limites e possibilidades para transformar	64
3.3.2 Repensando o espaço acadêmico e seu currículo na formação dos professores	70
4 ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE OS DADOS DE ENTREVISTAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS?	74
4.1 Enlaces da iniciação à pesquisa científica na formação de professores	77
4.1.1 Tecendo relações entre os incentivos Capes com a formação docente	78
4.2 Produções do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso	83
4.2.1 Entrecruzando olhares em relação às monografias de conclusão de curso (TCC)	86
4.3 Debates contemporâneos e críticos – uma abordagem sobre a formação de professores com ênfase ao desenvolvimento regional	91
4.3.1 Traçando os contornos da pesquisa enquanto prática pedagógica para o desenvolvimento regional	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	118
Apêndice – A: Questionário que serviu para embasar os questionamentos sobre a pesquisa no momento da entrevista gravada	119

1 INTRODUÇÃO

Discute-se a relação entre pesquisa e prática docente, as quais têm se constituído uma preocupação central na formação de professores na contemporaneidade. Tal inquietude provoca as universidades a uma revisão e reflexão sobre sua estrutura pedagógica e suas concepções epistemológicas, a fim de se adequarem às exigências de formação e preparação de professores habilitados para atuarem num contexto complexo como o atual.

No contexto do ensino superior, especial atenção deve ser dada à formação de professores considerada a importância da universidade na formação desses profissionais e na produção de conhecimentos socialmente relevantes. A formação para a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de constante estudo (ASSMANN, 2004). Faz-se necessária uma formação docente contextualizada, capaz de levar o profissional à profunda compreensão de sua realidade, sentindo-se responsável por transformá-la por meio da pesquisa e do seu fazer educativo. Marques (1997) sustenta que o pesquisar é uma ação, uma concentração do campo empírico que se entrelaça ao campo teórico.

Conforme o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, as instituições de ensino têm autonomia para organizar os processos científicos de conhecimento e formação profissional, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão como processos inseparáveis (BRASIL, 1988). E, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 43, que trata sobre a Educação Superior, o incentivo ao trabalho de pesquisa como investigação científica deve culminar de acordo com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

Leite, Genro e Braga (2011) consideram a pesquisa científica como algo imprescindível na formação dos profissionais da educação, aprofundando a relação entre o ensino e a ação de investigar como meio de produção do conhecimento. Dessa forma, ao referir-se à formação docente no âmbito universitário, o presente estudo justifica-se pela necessidade de formar professores pesquisadores, ainda que, na sociedade atual, ele seja o mediador de processos que formam a essência da cidadania no aluno, estabelecendo pressupostos para a transposição de inúmeros desafios colocados aos estabelecimentos de ensino.

Justifica-se, também a pesquisa pela necessidade de formar profissionais qualificados, que primem pela excelência do ensino e do fazer educativo. Discorre-se, assim, sobre a necessidade de mudanças no ensino tradicional, apontando para a valorização da relação entre ensino e pesquisa na formação de professores, visto que a relação pedagógica ocorre no

entrelaçamento dessas dimensões. Para Gamboa (2015), o ensino sem a pesquisa não realiza o movimento crítico da relação entre renovação e transformação.

Pensar na educação como renovação e transformação pressupõe uma compreensão da realidade onde se está inserido, bem como das necessidades, agindo e comprometendo-se com a mesma. Busca-se o conhecimento sobre a educação superior e os fatos que lhe são correspondentes em razão do sentimento de responsabilidade pela formação de pessoas capacitadas, com atitudes investigatórias e práticas problematizadas, a fim de compreender sua realidade e promover as mudanças necessárias.

Ao fazer uma análise social, a educação, para além de um ato de produzir e transmitir conhecimento deve buscar maior compreensão da realidade local, construindo parcerias com os diversos atores sociais que reúnem as diferentes partes, de acordo com a dinâmica local, sendo eles inseridos ao sistema educacional, sejam escolas ou universidades. No entender de Freire (1992), a Instituição de Ensino Superior (IES), ao lutar por rigorosidade, por seriedade no exercício da docência, não deixará de exercer com categoria o seu compromisso. Conforme documento de referência elaborada pelo Ministério da Integração, além de expandir o ensino técnico e tecnológico e a formação em nível superior, tem o desafio, não menos importante, de tornar o sistema de ensino capaz de desenvolver nas pessoas a capacidade elevada de aprendizagem, além do espírito crítico de cidadania (BRASIL, 2012).

Em virtude dos fatos mencionados, a formação de professores busca prezar pelo envolvimento de profissionais competentes e comprometidos com as realidades local e regional. Dessa forma, pensar no processo de desenvolvimento local e regional é compreender as necessidades de formar pessoas capazes de iniciativas transformadoras. Essa necessidade e essa determinação serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, através dos quais é possível aprender uma nova espécie de relacionamento entre os diversos saberes (SANTOS 2013).

Ao se referir à transformação da realidade, revela-se a dimensão da responsabilidade social das instituições universitárias, que precisam estar em constante interação com o seu entorno social. Sustentada pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988, o pilar da universidade sustenta-se por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de tal forma que a produção do conhecimento universitário, a partir de atividades educativas, abrange e diverge, contemplando aspectos formais e não formais, mas, sobretudo, experimentais, e compromete-se com a inclusão e a diversidade entre os diferentes setores (FURTADO, 2000).

Outro fator que se aborda é o desafio posto à universidade, no âmbito regional, em formar profissionais capazes de criar alternativas e que tenham potenciais, articulando as necessidades regionais com os conhecimentos produzidos e sistematizados em seu interior.

Para contribuir com o desenvolvimento regional, há que se desenvolver uma dinâmica de conhecimento democratizado do território regional, centrado no seu progresso.

A proposta educacional voltada para o desenvolvimento local e regional está diretamente vinculada à compreensão da necessidade de se formar pessoas que, no futuro, possam participar ativamente das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas, e, assim, transformar por meio da educação o sujeito num ser consciente de sua transividade crítica, racional e questionadora (FREIRE, 2011). Nesse sentido, os cursos de licenciatura são instrumentos fundamentais para o atendimento dessas necessidades.

Tendo em vista a importância da universidade para o desenvolvimento local e regional, torna-se imprescindível a reflexão em torno da formação de professores por ela operacionalizada, haja vista ser essa uma das atividades de maior impacto direto na formação cidadã e humana da comunidade regional. Buscando fazer uma análise, o presente estudo reflete sobre as contribuições em torno da relação existente entre pesquisa e docência na formação de professores, evidenciando a função que exerce a universidade no desenvolvimento local e regional.

O desenvolvimento regional e social dispõe de espaços que, se analisados, destacam as instituições de ensino que fomentam a pesquisa, descritas como responsáveis não somente pela formação de mão de obra qualificada, mas pela promoção e geração de conhecimentos multiplicadores, além das técnicas, das tecnologias, agregando novos conhecimentos pela produção científica nas relações pedagógicas dos professores. Desse modo, as universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa, extensão e promoção social, assumem importância e habilidades no processo de desenvolvimento.

Não se diverge das concepções anteriores, pois que se tem uma caminhada acadêmica marcada por envolvimento com a pesquisa e pelo compromisso com a educação, no sentido de formação integral do ser humano, atuando como agente de transformação social em sala de aula e outros contextos, inserindo-me, durante os anos de 2010 e 2011, em grupo de pesquisa, participando ativamente dos trabalhos sobre os “Impactos na mudança sobre os nove anos do Ensino Fundamental: escolas do Vale do Paranhana”. Sob este título, a pesquisa tinha como objetivo analisar as políticas públicas para o Ensino Fundamental, o que nos levou a uma ampla discussão sobre os processos formativos ocorridos por essa mudança no contexto regional.

Dessa forma, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no campo da Educação sugeriram a ideia de que o caminho para dignificar a vida humana passa necessariamente por ela, a educação. Busca-se, assim, demonstrar que o desenvolvimento não acontece apenas

baseado no crescimento econômico de uma região, mas esse processo, em todos os sentidos, engloba o econômico, o social, o político, o urbano, o ambiental e, sobretudo, as questões voltadas à humanidade, aos direitos humanos, às capacidades e liberdades fundamentais.

Portanto, discorre-se sobre a importância dos processos formativos não só na escola básica, mas com especial atenção à preparação desse sujeito que atuará como docente. Foi assim que se elegeu o tema voltado à formação de professores pesquisadores, que, por se tratar de um assunto polêmico no meio acadêmico, levou à decisão de aprofundar os estudos no Mestrado em Desenvolvimento Regional e na pesquisa sobre a proposta curricular oferecida pelos cursos de licenciaturas.

Os estudos e interesses sobre o tema levaram à escolha do programa do curso, já que, enquanto trabalhadora da educação, busca-se romper os paradigmas da educação tradicional em busca de novos significados, identificando-se com a proposta de pesquisa interdisciplinar oferecida pelo referido programa, dando ênfase às relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais, destacando as especificidades regionais perpassadas pela educação.

As escolhas que levaram à linha de pesquisa “Instituições, Ordenamento Territorial e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional”, que abarca a metodologia e os princípios do planejamento de políticas públicas, foi a oportunidade de aprofundar as reflexões sobre a proposta curricular, discutindo sobre os aspectos filosóficos e políticos das práticas educativas voltadas à pesquisa. Essa reflexão vem ao encontro do desenvolvimento regional contemplado pela função que exerce a universidade no desenvolvimento local e regional, enquanto instituição de ensino e pesquisa destinada a promover a formação profissional e científica de seus discentes.

A presente pesquisa partiu de esforços reflexivos na busca de compreender a relação entre pesquisa e docência na formação de professores. A intenção foi identificar essa relação em cursos oferecidos por duas instituições de ensino. Não raro, busca-se o esclarecimento sobre a relação entre pesquisa e docência na formação de professores. Assim, investigaram-se os elementos necessários para compreender a importância da universidade para o desenvolvimento local e regional. Dessa forma, a pesquisa procurou esclarecer o seguinte problema: *Quais elementos dos cursos de licenciatura potencializam a formação de um professor pesquisador e qual sua importância para as realidades local e regional?*

Tendo em vista a problematização do estudo, elaboraram-se os objetivos a serem contemplados no mesmo. Para isso, considera-se o objetivo geral como uma visão ampliada do estudo, sendo ele “compreender a relação entre pesquisa e docência na formação de professores, a fim de problematizar o papel da universidade nesse processo”. Desse modo, para centrar os aspectos a serem estudados, especificaram-se os caminhos do estudo, tendo

como meios contextualizar conceitos teóricos sobre a inserção e a importância da prática de pesquisa nos cursos de licenciaturas; explorar as características e as ações de pesquisa propostas nos documentos institucionais dos cursos de licenciaturas; identificar como a IES têm colocado em prática as questões do professorar por meio da pesquisa.

A realização deste trabalho foi sustentada pelo empenho em compreender o espaço ocupado pela pesquisa nos cursos de licenciaturas. Para tanto, foram elaboradas perguntas que, se respondidas, ajudarão na compreensão da experiência vivida pelos acadêmicos nos cursos de licenciaturas, sendo elas as seguintes: De que maneira é possível articular ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura? Em que medida os cursos de licenciaturas têm aprimorado o currículo para formar professores pesquisadores? Como a (as) disciplina (as) de pesquisa está (ão) presente(s) na formação pedagógica? O cumprimento de uma prática que envolve a pesquisa faz parte do programa de ensino? Como aderir a propostas curriculares inovadoras?

Enquanto estudo metodológico, a pesquisa científica se distingue pela finalidade de captar e analisar as características dos métodos; avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções. A metodologia, na concepção de Demo (2000), é considerada uma forma de conduzir e identificar a pesquisa, ou um conjunto de regras para serem observadas nos procedimentos e na elaboração de instrumentos que tornem concretos os conceitos teóricos na execução de um trabalho de campo.

O desenvolvimento do presente estudo segue, por natureza uma pesquisa aplicada que objetivou produzir conhecimento por meio das aplicações práticas, planejadas para a solução do problema específico. Enquanto abordagem metodológica, inicialmente, adotaram-se os moldes de pesquisa qualitativa, buscando esclarecer o tema a que se remete o estudo, ou seja, o de ensinar pela pesquisa durante o processo de formação dos professores, processo este que visa não só à inovação pedagógica no seu fazer docente em sala de aula, mas à consolidação desse processo em nível de formação. A essência qualitativa foi considerada como uma forma de conduzir a pesquisa, que se baseou nos procedimentos e na elaboração de instrumentos que tornassem concretos os conceitos teóricos na execução de um trabalho de campo (STAKE, 2011).

Do ponto de vista dos objetivos, foi realizado um estudo exploratório, envolvendo inicialmente um levantamento teórico/bibliográfico, a análise de documentos que sustentam a base pedagógica dos cursos seguida por entrevistas junto aos sujeitos que estavam diretamente envolvidos nas experiências práticas. Assim, elaborou-se uma análise crítica sobre as questões que envolvem a pesquisa nos cursos de licenciaturas de História e

Pedagogia, bem como esses cursos têm aprimorado seus currículos para formar professores pesquisadores.

Buscou-se responder aos questionamentos da pesquisa sobre o fenômeno estudado, demonstrando a realidade da formação de professores, a partir da análise das experiências e das vivências em dois cursos de licenciaturas, História e Pedagogia, em duas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), sendo elas, conforme já foi mencionado, as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cursos de licenciatura em História e Pedagogia foram escolhidos por dois aspectos consideráveis durante o percurso acadêmico.

Pedagogia, por ter como objetivo principal a docência como base da identidade profissional. Com tal característica, o que justifica a sua existência é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático, desenvolvendo práticas educativas realizadas em sociedade como processos fundamentais à condição humana. Corroborando com essa ideia, Libâneo (2008) afirma que a pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas atividades ocorrem.

De forma específica, o licenciado em Pedagogia atua em espaços escolares e não escolares do Ensino Básico, com sólida formação nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o desempenho das funções inerentes ao magistério, à pesquisa e à gestão comprometida com uma sociedade responsável, fraterna e democrática.

História, por ser uma área que estuda vários aspectos sociais, entre eles patrimônio, sociedade, cultura, ideias e cotidiano, isto é, valoriza o humano através das capacidades e liberdades. Quanto aos seus objetivos, visa expandir a formação de professores, formando sujeitos capazes de atuar nos níveis fundamental e médio, tendo como capacidade a reflexão crítica do processo e do desenvolvimento histórico, desde a Pré-História até as sociedades contemporâneas, em suas abordagens sociais, política, econômica e cultural, e a partir das diferentes correntes de interpretação e construção da História, buscando desenvolver a pesquisa, a produção de conhecimentos e sua difusão não só em instituições de ensino, mas também em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. Neste sentido, busca desenvolver a capacidade de conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços.

Optou-se por analisar cursos em duas instituições diferentes para se ter uma dimensão comparativa e reflexiva entre duas experiências distintas. A intenção foi a de verificar semelhanças e diferenças entre ambos. As universidades foram escolhidas a partir da relação

constituída com ambas, as quais permitiram o acesso aos cursos de pós-graduação, assim sendo, dando a possibilidade de se interagir com as licenciaturas oferecidas na modalidade de graduação.

Outro aspecto instigante é a comparação entre as duas instituições, sendo uma privada, que conta com o público acadêmico regional, os quais realizam seus estudos no turno da noite, em razão da oportunidade de continuar seus estudos por conta de incentivos empresariais ou para o aperfeiçoamento de suas atividades. Já a outra apresenta características universitárias de âmbito federal, recebe alunos de diversos contextos sociais, por ser gratuita e estar localizada na capital do estado, apresentando características multi e interculturais. Alunos de diversas culturas encontram na universidade a possibilidade de transformar o espaço acadêmico em espaços híbridos. Ainda, os estudantes têm a oportunidade de estar frequentando as aulas nos três turnos, tendo em vista a amplitude dos espaços e a disponibilidade de tempo que os mesmos demonstram possuir.

Dando sequência aos objetivos propostos, elaborou-se um conjunto de técnicas desenvolvidas para a análise, baseando-se nos procedimentos sistemáticos, analisando a qualidade das determinações e os apontamentos nas estruturas legais dos cursos de Ciências Humanas oferecidos pelas duas instituições de ensino superior, sendo eles os currículos, as ementas e os projetos pedagógicos. Para concretizar a ação, a intensão do estudo foi a de identificar em que dimensão ocorre o ensino para a pesquisa na formação inicial de professores, em específico nos cursos de licenciaturas de História e Pedagogia das respectivas instituições, através de discussão por meio de uma entrevista elaborada com os alunos.

Sendo esta pesquisa qualitativa e de cunho exploratório e interpretativo, na fase inicial, realizou-se uma análise documental envolvendo os referenciais legais, inicialmente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a estrutura organizacional curricular, os quais norteiam a proposta de trabalho pedagógico na universidade.

Ao realizar a busca para estabelecer relações entre os cursos selecionados, teve-se em vista a pesquisa como elemento significativo nas atividades de quem aprende a ensinar, voltadas à atividade profissional dos professores. É um assunto que tem despertado muita discussão. Apreciam-se, nesta análise inicial, os PPCs e o que a pesquisa, no âmbito acadêmico, apresenta por função enquanto construção do espírito investigativo. Para tanto, descreve-se a postura adotada nos cursos de formação de professores, observada nas oportunidades de contato durante o curso da pesquisa.

Objetivando maior aprofundamento, descrevem-se as características estruturais - que fundamentam a organização de uma instituição em determinada sociedade - características essas comuns nas diferentes comunidades locais ou regionais. Com o mesmo objetivo,

ênfatisam-se, no estudo, as relações, influências, interdependências e atuação do acadêmico. Conseqüentemente, destacam-se os pontos de apoio ao processo formativo, a fim de apresentar os múltiplos procedimentos da atividade acadêmico-científica.

Tomando como base sua vocação institucional, durante a análise dos PPCs, destacam-se os compromissos sociais, a definição de prioridades que intensificam e aprimoram a produção do conhecimento científico, através do estabelecimento de iniciativas enquanto políticas de trabalho institucional internas, fomentando a divulgação da pesquisa, em busca de parcerias e da criação de processos que instigam a qualidade e a relevância das atividades de pesquisa nos cursos durante processo de formação.

Seguindo o raciocínio anterior, porém em circunstâncias problematizadora, a formação do educador como pesquisador, disposta na estrutura curricular, exige a introdução de mudanças fundamentais nos currículos, buscando-se a pluralidade de aspectos consideráveis enquanto princípios pedagógicos que partam do conhecimento para o desconhecido. Dando continuidade, os desafios atuais da abordagem interdisciplinar na formação docente, entre eles a inovação nos cursos universitários, na área de ciências humanas, sendo comumente essa preocupação. De modo geral, apresentam-se as abordagens curriculares das IES divididas por áreas de conhecimento de forma fragmentada e linear, dificultando o diálogo interdisciplinar e a integração desses conhecimentos.

Conseqüentemente, evidenciam-se os caminhos epistêmicos e metodológicos que percorrem o estudo, abordando a presença de disciplinas voltadas à pesquisa. Para isso, aponta-se que as atividades diversificadas, múltiplas e inter, a percorrerem caminhos que levam à complexidade de pensamento e para o ensino superior, supondo-se, assim, a reformulação de paradigmas, que objetivam a soma das experiências. Ao analisar essa proposta curricular de base dos cursos de licenciaturas em História e Pedagogia, busca-se enaltecer a possibilidade de formar professores pesquisadores por meio da composição dialógica entre os campos teórico e prático, isto é, dos saberes transpostos à prática docente, como inovação pedagógica a romper com paradigmas conservadores.

Transpondo-se, na segunda etapa, dar continuidade ao trabalho investigativo, realizou-se uma entrevista semiestruturada e gravada com os alunos dos referidos cursos de licenciaturas. No entendimento de Bardin (2011), a entrevista é um método de investigação específico, classificada como fechada e aberta. Além disso, essa autora enfatiza que a análise do conteúdo por entrevista é complexa, buscando-se a interpretação das mensagens nas entrelinhas. Como auxílio à pesquisa, apresenta um roteiro, situado no apêndice A, elaborado com questões semiabertas, possibilitando ao entrevistador a condução investigativa e o diálogo por meio das perguntas, de acordo com a necessidade e o caso estudado.

Os sujeitos que foram envolvidos, isto é, ouvidos no decorrer da investigação, constituíram-se na população escolhida pelo pesquisador. Para definir os sujeitos, foi necessário esclarecer os critérios a serem considerados, levando-se em conta as suas qualidades ou particularidades. Foram convidados para participar desta pesquisa os alunos concluintes nas licenciaturas em estudo, totalizando doze pessoas, as quais foram comunicadas sobre sua participação na pesquisa, a fim de evitar surpresas e constrangimentos, garantindo a proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, posto a clara concordância deste último com a participação na pesquisa.

Durante o exercício de análise, desenvolvido após os dados coletados, apresenta-se o incentivo à formação – por intermédio de bolsas - aos professores pesquisadores que atuam diretamente na escola. Discorre-se sobre o foco e as ações colaborativas enquanto propósito desenvolvido e representado como alternativa para a superação dos desafios de inserção de pesquisa durante a formação. Neste sentido, identifica-se – no processo de ensinar e aprender – que o estudo envolve diferentes contextos educacionais, valorizando o trabalho em grupo, por meio de ações interdisciplinares, com intencionalidade pedagógica definida.

Outros elementos que se definem são o planejamento e as execuções de atividades significativas, que desenvolvem o senso crítico da complexidade em direção à autonomia, de acordo com a formação, em espaços diferenciados, que oportunizam a construção de conhecimentos - o Programa de Iniciação Científica - destacando as ações de aperfeiçoamento e valorização dos profissionais da educação. Na direção tomada, a proposta analisada neste processo do estudo apresenta atividades que buscam contribuir para a formação dos professores.

Nessa continuidade, representam-se os questionamentos - sobre as análises deste estudo – como possibilidade e/ou busca de entendimento da realidade observada, destacando-se a contribuição à formação científica atrelada às práticas pedagógicas, as quais levam ao aperfeiçoamento docente em nível de graduação. Perante essa iniciativa, os incentivos partem intencionalmente, com o intuito de aperfeiçoar as atividades de iniciação à docência, por incentivo da Capes, sendo os beneficiados os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior e os coordenadores institucionais.

Nesta segunda reflexão sobre as informações coletadas, evidencia-se como processo de formação docente a aquisição de conhecimentos e habilidades, por meio dos quais se constitui a identidade de professor pesquisador. A proposta de formação do professor pesquisador destaca ainda seu incremento profissional, o seu envolvimento com o conhecimento da realidade, e da formação continuada. Exibe-se o seu necessário posicionamento crítico em relação ao seu fazer pedagógico e às condições para o exercício da

sua profissão, a ocorrência da formação e as atribuições que lhe são conferidas (ANDRÉ, 2005).

Dando continuidade às discussões que se originam do tema proposto, discute-se o papel das disciplinas de pesquisa científica, durante o processo de construção do TCC, nos cursos de licenciaturas. Demonstram-se os fundamentos de que a constituição do sujeito - enquanto professor pesquisador - acontece na relação dialógica estabelecida entre as linhas teórico-metodológicas que fundamentam esse processo, os enfoques de pesquisa e sua relação com o campo prático. Em vista disso, à pesquisa para os futuros professores em sua trajetória acadêmica como parte integrante de todo processo que busque a emancipação, a autonomia e protagonismo do aluno (ANDRÉ, 2001).

O interesse investigativo deste estudo leva a uma reflexão crítica dos princípios fundamentais que discutem a produção científica e sua relação com a formação integral do graduando, a partir da produção de conhecimento desenvolvido, das pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso e a sua relação com o contexto social dos acadêmicos. Parte-se de uma reflexão sobre o contexto educativo contínuo, através de atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que possibilitem aos alunos, novas e significativas aprendizagens, transcorrendo todas de maneira produtiva (FAZENDA, 1991).

Procurou-se refletir criticamente sobre a produção acadêmica desenvolvida, explorou-se a ação dos acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia e História, as relações que se efetivaram durante os cursos para a elaboração e o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC). Assim, descrevem-se as percepções dos alunos, em seu processo de formação inicial, a respeito da importância das disciplinas voltadas especificamente para a pesquisa. De certa forma, a pesquisa é apresentada como uma complementação na universidade, tendo como compromisso fundamental não somente a formação de estudiosos ou cientistas, mas o desenvolvimento local, regional.

Busca-se apresentar diversas atividades como competência da universidade, oferecendo aos futuros profissionais o embasamento à Ciência, de modo que a formação dos profissionais da educação desperte para a pesquisa, tendo em vista que, durante toda a carreira profissional, a pesquisa deverá apresentar-se constantemente como prática pedagógica, o que para a maioria dos graduandos só ocorre quando da realização do TCC. No campo educacional, as ações disciplinares acadêmicas devem, necessariamente, relacionar-se a fim de proporcionar aos professores o desvendamento de diferentes situações.

As análises deste processo de elaboração do TCC, nos cursos de História e Pedagogia, nos trazem a reflexão sobre o ensino e a pesquisa proporcionados nessas licenciaturas. Ferreira (2009) sustenta a intenção da pesquisa como função criativa. Assim, aduz-se a

importância que ela traduz ao ser iniciada durante o primeiro ano da graduação dos cursos em estudo, embora as disciplinas e metodologias de pesquisas sejam apresentadas com o intuito de elaboração do TCC, no último ano, culminando com a sua defesa deste pelo aluno.

Assim, a inserção da pesquisa na graduação e a vivência de práticas investigativas - como um exercício nas instituições de ensino superior, particularmente nos cursos de licenciatura - enquanto qualificação do trabalho do professor deve ser priorizada na universidade, enquanto lócus da profissionalização, tendo como proposta a aquisição de novos conhecimentos pelo aluno, e, com isso, harmonizar o desempenho profissional com a pesquisa (ABDALLA, 2006).

Apresentam-se, enquanto particularidades do sistema educacional brasileiro, a realidade e o comprometimento significativo, primando por padrões de desenvolvimento ascendente. Sustentam os autores Barros, Henriques e Mendonça (2002) que a oferta do ensino de qualidade evidencia-se na justiça social, ou seja, consiste em condições indispensáveis para o desenvolvimento social e cultural de uma região, fomentado de tal forma dentro dos espaços acadêmicos (CORRÊA, 1998).

Partindo desse contexto, apresentam-se as relações entre a educação e o desenvolvimento regional. Para tanto, partiu-se de duas questões centrais: uma encontra-se especificamente na relação entre educação e processo de desenvolvimento; a outra discute qual é o papel que a universidade exerce em formar professores pesquisadores comprometidos com as questões sociais. Assim, busca-se apontar e analisar o contexto e o advento dessa vinculação, identificando e explorando as formas que propiciam o desenvolvimento regional (BOISIER, 1996).

Portanto, a compreensão do processo de consistência do ensino e aprendizagem na escola envolvem as relações com o contexto no qual se inserem essas instituições e que atuam sobre ele. Dessa forma, ao utilizar o conhecimento sobre as realidades econômicas, cultural, política e social, busca-se compreender as relações e o contexto em que está inserida a prática educativa. Em vista disso, a instituição utiliza-se dos resultados de pesquisa realizadas para o aprimoramento de sua prática de formação profissional.

Estende-se a discussão sobre as ações pedagógicas enquanto uma abordagem possível para se pensar o desenvolvimento regional. Assim, a pesquisa apresenta-se categorizando os critérios de interesse, partindo da problemática que examinou a interlocução das práticas pedagógicas enquanto desenvolvimento humano e social. Buscou-se acrescentar os estudos oriundos do labor de estudantes, as Ciências Humanas. Diante dessa extensão, destaca-se a educação enquanto referência à contribuição para o desenvolvimento da sociedade, buscando o verdadeiro sentido para sua evolução cultural, principalmente.

Interessante destacar a cultura como base para a melhoria e efetividade do desenvolvimento, sendo que a educação não apenas transmite informações, mas amplia a capacidade de relacionar os conteúdos e a construção de interpretações pessoais. Não se pode deixar de ressaltar que as ações interdisciplinares buscam novas posturas diante do conhecimento, provocam uma mudança de atitude humana que influencia o contexto do conhecimento, projetando um ser integral, destacando o pessoal em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural - e se constituindo como projeto coletivo diante das comunidades. Com isso, os aspectos culturais foram associados ao processo de desenvolvimento, como um conjunto de valores estabelecidos na sociedade.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A fundamentação teórica ou revisão de literatura consiste no embasamento da pesquisa, de acordo com as percepções e posicionamentos assumidos por diferentes autores, cujos textos, artigos, livros, periódicos destacam-se por abordar o tema de forma científica; enfim, todo o material conveniente aos aspectos que fundamentam a pesquisa, os quais envolvem o parecer sobre a contribuição do ensino superior para a região, a formação de professores pesquisadores, a descrição e análise dos currículos dos cursos de História e Pedagogia, buscando dialogar com esses autores.

2.1 Além do econômico: contribuição da educação para o desenvolvimento regional

Com referência à educação, a universidade proporciona os conhecimentos necessários para que o educando possa agir e transformar sua realidade, isto é, desenvolver e exercer sua cidadania. Freire (2011) aponta a formação universitária como campo próprio do estudo científico, com vistas à tendência a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, a realidade, passando a adquirir, ou estabelecer relações de sentido, não ficando apenas na superficialidade dos acontecimentos.

De acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional¹ (PNDR), deve-se considerar a educação como uma necessidade de transformação local²; sendo assim, educar-se é adquirir os experimentos para transformar e tornar compreensíveis os problemas locais. A experiência se conceitua e se assume como algo pessoal de cada sujeito, que é pertencente às suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para suceder com sentido (CUNHA, 2008).

As dimensões pedagógicas estão diretamente ligadas às inovações. Nesta perspectiva, Veiga (1996) destaca a prática pedagógica como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente de sala de aula, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. O que se espera é que a educação não seja só o mero conhecimento, mas que compreenda como se materializa, possibilitando

¹O desenvolvimento regional é um processo de mudança estrutural localizado, ou seja, acontece em uma região específica. A região, neste caso, é entendida como um território organizado que possui potencial e fatores que promovam o próprio desenvolvimento, sem considerar o seu tamanho. Este tipo de desenvolvimento está associado ao seu progresso (BOISIER, 1996).

²O desenvolvimento local está relacionado às preferências e podem ocorrer em diferentes tamanhos de territórios. Local é entendido como a identidade que caracteriza um lugar, podendo ser uma região, um país ou até mesmo um município, no entanto torna-se impossível analisar o local sem considerar o global, ou seja, o ambiente no qual ele está inserido (BOISIER, 1996).

uma ação no plano de desenvolvimento de uma região³. Freire (1992) diz que não há dúvida de que a educação não é uma questão profundamente atual, embora imprescindível de nosso período, como forma de ampliar e aprofundar o conhecimento.

Atualmente, percebem-se indícios do baixo nível de escolaridade, mas, para que o cidadão exerça sua cidadania e saiba de suas responsabilidades, a educação tem que, de forma sensata, desenvolver a compreensão crítica sobre a realidade. Freire (2000) entende que a democracia, a liberdade, a autonomia são processos de construção de uma sociedade justa, fundada na liberdade e na igualdade de oportunidades para todos, sendo composta, inclusive, por classes ou grupos de despossuídos, sem poder econômico, sem autonomia cultural, sem dominação política.

As mudanças que permeiam os procedimentos pedagógicos na sociedade do conhecimento, na qual evoluímos rapidamente, e a instituição de ensino defronta-se com as dificuldades de trabalhar com o conhecimento e a informação. Essa relação, que tem acompanhando os sujeitos durante suas vidas, é uma associação entre a educação formal, esta adquirida em instituições educacionais, e a vida profissional, a prática. De acordo com Cunha (2008), esse processo constitui-se na docência, quer dizer, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Articular a educação com a formação integral dos sujeitos, ou, ainda, articular a escola com a comunidade educativa, é uma necessidade da sociedade atual. Nesta sequência, a sociedade contemporânea demanda que seus cidadãos administrem os conhecimentos científicos e tecnológicos. Em razão disso, há urgência em envolver os diferentes fundamentos de ensino na formação do indivíduo. Libâneo (2008) destaca que, diante da priorização de uma formação ética, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico, a educação formal exige mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula e do conteúdo em todas as áreas de ensino.

Aspectos de reestruturação dos conceitos abordados fazem a ponte entre o que é ensinado e o que é vivido na realidade cotidiana concreta. Sendo assim, o corpo docente está em contato com as diversas necessidades advindas das realidades locais, e, portanto, de certa maneira, mediando a prática pedagógica científica de um território regional⁴. Nesse sentido, o

³Milton Santos define que o conceito de região tem se constituído, ao longo da história moderna do pensamento geográfico. Um dos seus conceitos-chave, os outros sendo os de paisagem, espaço, lugar e território.

⁴Desenvolvimento territorial nos remete à ideia de que um lugar contém outro e conseqüentemente este é contido por outro, isto é, refere-se à escala geográfica, onde se apresentam cortes territoriais, como, por exemplo, continente, país, estado, região, municípios, entre outros (BOISIER, 2001).

processo pedagógico requer uma mudança na forma de entender o conhecimento (CUNHA, 2008).

O sistema educacional local, incluindo a universidade local ou regional, pode articular parcerias e preparar a integração com os diversos setores regionais. Em sentido amplo, caracteriza-se, de um lado, como formador de futuros profissionais, pessoas empreendedoras das ações existentes na região, e, de outro, a universidade transformando e enriquecendo o sistema educacional. O conhecimento voltado às ações é entendido por Freire (2003) como sendo a práxis, isto é, a reflexão sobre a ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte do conhecimento reflexivo e criativo.

Uma questão muito discutida atualmente é a inserção da tecnologia no ensino, ou melhor, os impactos causados pelas tecnologias. No campo educacional, mudam-se os paradigmas do conhecimento, mas o procedimento pedagógico de ensino permanece tradicional. Hoje o conhecimento descortina a estocagem de conteúdos, de práticas tradicionais, por meio de textos e imagens no papel, os quais já não se consideram como base. Segundo Cunha (2008, p. 22), essa prática “[...] requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade”, como também reorganizar a concepção de ensinar inovando as práticas aplicadas.

2.2 Formação do professor pesquisador: métodos, reflexões e pesquisa no trabalho docente

A universidade é um local em que se privilegia o conhecimento científico, além de ser uma instituição investigadora, baseada no estímulo à curiosidade. Ela também contempla a realidade histórica, política e social. Assim, entendida por Leite e Lima (2012) como um espaço de formação científica, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, pode-se afirmar que produzir e propagar o conhecimento científico é uma atividade que traduz toda a experiência vivenciada na universidade.

A IES, enquanto formadora de pensamentos críticos, trabalha por meio da pesquisa científica. Embasa sua filosofia de trabalho em dois campos: um envolve a função básica exercida pela pesquisa científica; outro, o foco cultural da propagação à pesquisa e à ciência. Apontado como o impasse entre o saber e a socialização do conhecimento, Fávero (2003) ressalta o trabalho universitário como inadiável e imprescindível para a reconstrução entre a teórica e a prática, porque é o espaço em que as descobertas teóricas promovem os avanços do conhecimento e onde se fundem as experiências do saber e do saber-fazer, com medidas de

aplicações técnicas inovadoras, reconstituindo as necessidades que os seres têm de conhecer, diferenciar, explicar e de entender seu próprio mundo.

A prática da pesquisa como promotora de conhecimento científico deve ser firmada como forma de propiciar ao aluno o conhecimento construído por ele mesmo, sobrepunhando os processos de aprendizagem e desenvolvimento que são constituídos por opressão de gestão (FAGUNDES, 2016). Entretanto, esta prática ainda é insuficientemente desenvolvida nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior. A produção de conhecimento na vida acadêmica não possui méritos, por ser ensinado apenas a copiar, isto é, não há produção de conhecimento próprio, é a presença artificial da pesquisa (DEMO 2003).

A didática universitária realizada em sala de aula e laboratório é desvalorizada se comparada às atividades de pesquisa e extensão. Dessa forma, a pesquisa bem-conceituada apresenta os “produtos” que podem ser sistêmicos e construir novos conhecimentos, ou dar sustentabilidade a algo pré-existente. Cunha (2008) ressalta que as inovações pedagógicas na prática docente universitária vêm para alterar uma certeza e produzir dúvidas, considerando que a qualidade do processo de ensino é buscada não só pelo empenho do aluno, mas também pela relação docente. Isto é, uma prática acompanhada de conhecimento sobre a dinâmica de aprendizagem que pode adaptar-se ao seu propósito.

Nas universidades, ainda se instauram modelos cartesianos⁵ de apenas ensinar e prestar serviços para a comunidade, sem uma reflexão teórica aprofundada. Dedicar atenção para a pesquisa e agir de modo que essa formação se configure com base no conhecimento e, assim, ocorra a produção de conhecimento científico é um aspecto quase inovador nas universidades. A pesquisa, na universidade, não pode ser tratada e condicionada como um “subproduto” é necessário repensar os programas dos cursos das IES para que suas ações se fundamentem em concepções teóricas e práticas de produção científica na formação acadêmica (FÁVERO, 2003).

O desenvolvimento e a atuação dos professores estão diretamente ligados à melhoria do ensino (GOULART, 2004). Porém, o processo de formação dos educadores hoje é o grande desafio para desconstrução e reconstrução de nova concepção pedagógica. Esta proposta de trabalho apresenta a forma clara e objetiva de se desfragmentar o currículo,

⁵O cartesianismo é um movimento filosófico cuja origem vem do pensamento do francês René Descartes, considerado o fundador da filosofia moderna e pai da matemática. O método cartesiano seria considerado um instrumento que bem manejado conduzia o homem à verdade absoluta, consistindo em aceitar apenas aquilo que é certo e incontestável, eliminando todo o conhecimento prévio. Deste modo, o fundamento principal da filosofia cartesiana consiste na pesquisa da verdade, com relação à existência dos objetos, dentro de um universo de coisas reais. Fundamentando-se no princípio de jamais acreditar em nada que não tivesse fundamento para provar a verdade (REALE; ANTISERI, 1991).

estabelecendo relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Fazenda (2008) acredita que os aspectos interdisciplinares, abrangendo a pesquisa como recurso pedagógico nos cursos de formação docente, refletem sobre as vivências, os saberes interligados.

O ensino, por sua vez, produz um produto invisível no espaço pedagógico universitário. Essa preparação demanda longo prazo, isto é, preparar o profissional para o mercado de trabalho demanda, pelo menos, quatro longos anos de estudo. Acrescenta Nunes (2008) que a forma como professores percebem, incorporam e realizam pesquisas na escola, como prática docente, está também relacionada a essa experiência de passagem pela vida acadêmica, uma vez que os saberes da experiência não se resumem somente às experiências prévias dos professores com os alunos, mas também a saberes adquiridos na prática pedagógica cotidiana.

Analisando a situação de como integrar a prática docente à pesquisa universitária, na medida em que se faz a relação da pesquisa com o saber docente, são claras as evidências de que a pesquisa poderia ser indicada como fonte de estudo para envolver os profissionais da educação. Nesta oportunidade, professores que desenvolvem pesquisas com aceitação e conceituação envolvem os temas e as abordagens próximas e metódicas para o desenvolvimento de seus argumentos, buscando a superação de parte desses problemas. Faz-se necessário pensar na reorganização curricular das licenciaturas, aproximando as disciplinas da prática pedagógica cotidiana, para envolver o professor como sujeito do processo, e não só aquele que aplica o que lhe ensinaram (LÜDK, 2001).

Pensar na complexidade constitui o processo de idas e vindas, das partes ao todo, do objetivo a ser alcançado ao sujeito, do sujeito ao objeto estudado. Não raro, tornam-se conhecimento as perspectivas de complexidade, e a reforma sobre o pensar pesquisa na universidade significa a sistematização dos processos, da relação entre o ensino e a aprendizagem. Reformar o pensamento que atinge as instituições universitárias é proporcionar a busca permanente entre as relações que se constituem entre o ensino e a pesquisa. Levando em conta o que foi mencionado, é necessário enxergar a universidade como uma espécie de microssociedade complexa, que permita refletir, a partir de determinados elementos, sobre os processos e desafios sociais (ALMEIDA, PEREIRA e CLARO, 2012).

Realizar investigação por iniciativa própria é objetivo fundamental para desenvolver alternativas investigativas. As circunstâncias pelas quais os professores empregam o exercício investigativo como ferramenta pedagógica comprova que este é o único meio de aprimorar realmente suas próprias situações de prática educacional. Então, pode-se dizer que o ensino tem por objetivo orientar o processo de construção da aprendizagem por meio da

compreensão de como se constrói o conhecimento, e este se refere ao modo pelo qual se aprende e processa a informação sobre algum conteúdo (CONTRERAS, 2002).

Pensar a formação no espaço universitário implica aprender a ensinar, concentrando ações que façam sentido para professores e alunos. A razão para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que eles a descrevem de forma negativa (NUNES, 2008). Na universidade, as atividades de pesquisa têm uma função importante na formação dos alunos, tentando reduzir a distância entre o que é ensinado e a aplicação prática desse conhecimento, sendo que, para André (2001), as atividades acadêmicas são essenciais para o bom desempenho das funções de ensinar e aprender.

Compreender o processo de formação e construção do conhecimento pedagógico é tão fundamental quanto aprender a aprender. Além disso, a capacidade de realizar aprendizagem em diversificados contextos e situações favorece as aquisições interativas, desenvolvendo a capacidade de adquirir ou absorver conhecimento. Os professores estimulam o processamento das informações por meio do fazer pedagógico, de suas ações didáticas, com atividades de pesquisa e qualidade intelectual, oportunizando o diálogo com a realidade, buscando, pelo planejamento didático, envolver operações mentais que ativem formas de agir e organizar os processos de sua ação docente (GOULART, 2004).

É fundamental a produção do conhecimento na universidade. É relevante a pesquisa nos cursos de formação dos professores durante o período acadêmico. Mas, para que ela possa ser utilizada pelo professor como recurso pedagógico na escola em que atua, este deve atingir seu domínio já durante a sua formação acadêmica, o que lhe permitirá realizá-la em sua prática de forma satisfatória e coerente. Visto que a universidade é apresentada como o berço das práticas de pesquisa, como campo fértil para que o professor em formação se torne também um pesquisador, não basta que se tenha o domínio dos conteúdos e saberes escolares, é necessário ter acesso e domínio de outros conhecimentos e esquemas que não são aprendidos dentro da sala de aula (DEMO, 2003).

Na formação continuada, na qual a prática pedagógica se amplia, busca-se o entendimento do processo relativo à natureza do trabalho docente. Na perspectiva contemporânea, a formação de professores vem sendo entendida como uma ação de conhecimento técnico. No entanto, a busca pela crítica e pela reflexão é uma reconstrução permanente, apontando novos caminhos para o desenvolvimento da educação, permeados pela inovação e pela capacidade de conhecer. Dessa forma, aponta Contreras (2002), a tarefa é realizar a conjunção adequada entre educação, conhecimento e desenvolvimento.

Pensar quais são os esforços a serem realizados para produzir bons resultados nos processos enfrentados hoje pela universidade, é pensar no assunto que atualmente domina

tanto a universidade como a sociedade, visto que, na área de formação dos professores, nas últimas décadas, revela-se uma estratégia defasada pela desqualificação da universidade, como, por exemplo, o mercado de diplomas de formação docente. Segundo Santos (2011), os cursos de formação tornaram-se um local de treinamento e capacitação, sendo um dos segmentos prósperos do emergente mercado.

Ensinar consiste na transmissão de um saber preciso entre a teoria e a prática, isto é, o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático. Em contrapartida, Costa (2015) salienta a aprendizagem como um momento categórico. Sobre as formas deste processo de produção universitária, a diferenciação entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade. Santos (2011) diz que a universidade, ao produzir conhecimento, tem como irrelevante o fato da sociedade aplicá-lo ou não, esta é uma alternativa relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Porém, a pesquisa científica nem sempre é parte integrante dos cursos de graduação. O conhecimento proporcionado pela universidade limita-se ao ensino transmissor e reprodutor, negando a pesquisa como estratégia pedagógica nesse período. Sobre isso, Lüdke (2001) considera importante a formação para a pesquisa ser oferecida na graduação, na especialização e na pós-graduação. O distintivo da pesquisa está na estratégia pedagógica abordada pelo docente, sendo esta que conduz o aluno a problematizar conceitos, provocando-o à descoberta de novos conhecimentos. Toda pesquisa científica exige proposição, assim como não há solução apontada sem uma profunda averiguação. Para isso, a investigação compreende questionamentos que fundamentam a pesquisa, e o aluno edifica e expande seu panorama, originando a produção do conhecimento científico.

Pesquisar significa estudar algo em específico, determinado por meio de procedimentos metodológicos e epistemológicos. Com efeito, a proposta decorre de um processo ordenado, objetivando o conhecimento real e verdadeiro de caráter científico, do mesmo modo que o conhecimento científico é adquirido pela necessidade que o ser humano tem em saber como as coisas funcionam, ao invés de apenas aceitá-las e reproduzi-las passivamente. Por outras palavras, Pereira e Lacerda (2009) afirmam que é o caminho trilhado para adquirir o conhecimento sobre tal objeto estudado.

A pesquisa, no fazer docente, tem características que contrariam o ensino reprodutivo e abrange inquietudes no pensar e no fazer, levando à reflexão e ao diálogo, do estado complexo ao simplificado. Pereira (2013) sintetiza que a maioria das pesquisas científicas e humanísticas é conduzida nas instituições de ensino superior. Neste caso, distingue-se uma universidade conservadora de outra progressista, uma em que se ensina e pesquisa, e a outra

que nada faz. Para Freire (1992), o papel da universidade, tanto *progressista*⁶ ou *conservadora*⁷, é o de agir com seriedade, é ensinar, é formar, é pesquisar.

Proporcionar a formação reflexiva do processo em discussão é evidenciar a curiosidade. E é na busca pelo processo lógico que se caracteriza o processo criativo, e não o reprodutor. A prática desenvolvida pelo professor formador tem como centralidade o modelo curricular, porém o processamento prático e criativo depende de cada professor, buscando e desenvolvendo os aspectos de aprendizagem. Assim, as implicações são definidas pela reflexão sobre sua ação, o que requer postura frente aos processos formativos e a compreensão da própria autenticidade educativa (FÁVERO, 2013).

O ato de pesquisar, como instrumento reflexivo sobre a atuação prática no fazer docente, apresenta especificidades; todavia, na formação do professor, fundamenta-se entre o saber e o saber fazer. A pesquisa fornece pistas para melhorar planejamento, ação e participação ativa nos processos de inovação (CUNHA, 2008). Dessa forma, professores que pesquisam e produzem conhecimento sobre sua prática profissional tendem a desenvolvê-la de forma reflexiva. Esse profissional reflexivo dispõe em si da satisfação de transformar e mudar, constituindo-se na pessoa que detém o conhecimento e é capaz de multiplicá-lo através da relação de troca com seus pares, reconhecida como saberes da experiência, da reflexão, atribuindo ao professor o protagonismo do próprio processo de desenvolvimento profissional (BARROS e LEHFELD, 2013).

O elemento que caracteriza o educar pela pesquisa está relacionado, especialmente, à capacidade de leitura e de escrita. Esta última, sistematicamente, implica na elaboração de argumentos, isto é, na capacidade argumentativa do sujeito. Para Galiazzi e Moraes (2002), no entanto, os licenciados apresentam pouca experiência anterior ao ingresso nessas atividades práticas, o que dificulta a aprendizagem, visto que, necessariamente, é preciso uma construção gradativa do conhecimento, respeitando os potenciais dos alunos nos diferentes estágios de sua formação. No entanto, argumentar é uma parcela importante do experimentar, do questionamento reconstrutivo incessante do sujeito. Em consequência disso, argumentos surgem em resposta a questionamentos, críticas e a verdades já existentes.

⁶Progressista é um termo utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Parece claro, porém, que a Pedagogia Progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista, mas pode ser um instrumento de luta dos professores ao lado do desenvolvimento de outras práticas sociais (SNYDERS, 1974, p. 504).

⁷O conservadorismo é um pensamento político que defende a manutenção das instituições sociais tradicionais, como a família, a comunidade local e a religião, além dos usos, costumes, tradições e convenções. O conservadorismo enfatiza a continuidade e a estabilidade das instituições, opondo-se a qualquer tipo de movimentos revolucionários e de políticas progressistas. Mas é importante entender que o conservadorismo não é um conjunto de ideias políticas definidas, dado que os valores conservadores variam significativamente de acordo com os lugares e com o tempo, ou melhor, conservadorismo é um fenômeno mais especificamente moderno, uma reação às vastas mudanças (SCRUTON, 2015, p. 9).

A pesquisa tem importância na formação e atuação docente, visto que tem sido despertada pelo interesse em formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, que, com essa formação, questione criticamente a realidade em que atua, adote uma postura progressista no cotidiano da escola e se torne um profissional comprometido em sua atuação profissional. Leite e Lima (2012) intitulam o fazer pedagógico como ação específica de professores, integrada pela relação com e entre sujeitos, que se faz em contínuo processo de desenvolvimento.

Os paradigmas contemporâneos tendem a agir não pelo acúmulo do conhecimento. Dessa forma, a universidade é o espaço social onde reflexões conflituosas e sociais de cunho intelectual constituem-se pela educação, uma vez que essa se expandiu, embora ainda ocorra o reducionismo de pensar a formação dos profissionais da educação sob os aspectos complexos de um aprendizado humano para a vida prática. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem se restringe à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdos, cabendo ao discente a detenção e repetição dos mesmos em atitude receptiva. Não é, pois, o domínio de conhecimentos específicos o que o identifica, é a pesquisa como exercício profissional (ZABALA, 1998).

A formação de professores para a pesquisa parte das iniciativas do professor acadêmico em desprender um olhar sistemático e conduzir os alunos ao questionamento acerca de problemas do seu campo do conhecimento, repensar os cursos de licenciaturas e oferecer aos alunos subsídios para relacionar teoria e prática. De maneira indubitável, tais propósitos diferenciam a pesquisa acadêmica. Portanto, são as ações que possibilitam a expansão da consciência individual à coletiva, buscando alcançar méritos e tendências por métodos inovadores, que possibilitem a prática baseada na ética, na criticidade, na transformação e na reflexão, para, assim, ultrapassar as barreiras do treinamento técnico e alcançar a formação pela ação-reflexão (OLIVERI e NUNES 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente apontam o exercício de pesquisa como procedimento importante na formação inicial do professor (BRASIL, 2005). Neste sentido, falar em formação docente é pensar num profissional competente. Acrescenta-se, que o exercício pedagógico é uma atividade complexa, que desafia e exige a permanente disposição de aprender e inovar, principalmente diante de uma sociedade pautada por novos paradigmas, ainda que a maioria das licenciaturas não discuta a formação do professor pesquisador (LÜDKE, 2001).

Ao levar em conta os saberes construídos pela ação e reflexão, aflora o conhecimento oculto, à medida que o conceito de professor reflexivo é a aplicabilidade dos conceitos alternativos, com técnicas e possibilidades de reconstrução da sua formação. Portanto, o

professor pesquisador ou reflexivo é aquele que repensa seus objetivos singulares, assumindo a realidade escolar como objeto de pesquisa, articulando seu currículo de acordo com a necessidade de aprendizagem do aluno, sem limitar o seu fazer pedagógico ao simples ato de transmitir as informações. Assim, considera-se como professor reflexivo aquele que indaga e se assume enquanto protagonista de sua própria realidade, porém, através dela, busca o objeto de pesquisa e de exploração (FAGUNDES, 2016).

A preocupação com a formação do professor pesquisador está fundamentada na intenção de tirar a educação apenas da transmissão de conhecimento já formulado, e, para tanto, a pesquisa possibilitaria aos professores exercerem um trabalho significativo com os alunos. Assim, apresenta-se o compromisso assumido pelos cursos de formação de professores. Neste sentido, a necessidade de formação de um professor pesquisador se apresentaria pela necessidade da educação para o pensamento, e não simplesmente para a recepção de informações (FAZENDA, 2006).

Para assumir sua função na formação de professores, os profissionais da educação necessitam reeducar-se, para que seus estudantes aprendam a aprender. Dessa forma, sua função agrega ao conteúdo científico o fazer pedagógico, um elemento significativo pela participação do fazer prático. Reforça André (2001) que a função científica no processo de formação de professores continua por si só isolada, desconsiderando o conhecimento baseado na experiência. Sua amplitude abrange o conhecimento epistemológico, o qual não se limita ao estudo ordenado das competências científicas, mas relaciona a realidade com as ações práticas das descobertas - que são problemáticas - que nós encontramos de modo frequente.

Limitações na formação técnica concedem poucas habilidades de manobra, dotando apenas das aptidões do notável saber. No entanto, a formação de professores carece de tendências que abrangem conhecimento, reflexão e dinâmica de trabalho, quando se refere à formação pedagógica, para o fazer educativo e o desenvolvimento das concepções, representações e consciências. Afirma Nóvoa (1992) que é preciso uma formação profissional com atuação e percepção das suas representações. Contudo, há necessidade de discussões entre professores para que ocorram mudanças e experiências e, assim, a busca por compreensão.

O trabalho desenvolvido está relacionado aos aspectos culturais docentes. Sua definição se caracteriza por um conjunto de fatores, tais como crenças, valores, hábitos, ideologias, modo de agir e pensar, sentir, atuar e se relacionar. De maneira explicativa, a cultura docente se acentua pelos métodos didáticos utilizados na ação docente como parte completa do segmento educativo, aos quais os discentes são dispostos para viver em ambientes sociáveis. Desta forma, desenvolver métodos é de grande relevância no processo,

uma vez que auxilia o desenvolvimento de habilidades cognitivas (GESSER e RANGHETTI, 2011).

No decorrer dos tempos, a formação dos profissionais da educação tem sido uma atividade com problemas específicos, na qual o exercício pedagógico tem se apresentado como uma preocupação seguidamente existente. Em decorrência do exposto, existe uma forma de analisar e configurar o papel docente em três dimensões: teoria, prática e objeto de estudo, este definido como práticas educativas que dizem respeito à atuação, formação e desenvolvimento do ser como caráter mediador nas dinâmicas que se desenvolvem com o grupo sociocultural (GOULART, 2004).

Formação continuada é o processo que atravessa diferentes maneiras e direções. Tomar a questão de formação, permitindo o movimento para que a produção de conhecimento se estruture de forma sólida e prática, é arriscar-se à mudança. Acrescenta Costa (2015) que, na formação dos professores, há a necessidade de incluir outros rumos: flexibilizar, produzir e socializar, ainda que coletivamente, tentar aprofundar a crítica e transformar a proposição em projetos que ajudem a encontrar uma educação que trate dos receituários curriculares, e até mesmo fazer um esforço para identificar as questões de experimento, discussão e revisão sistematizada.

Ao profissional que tem como trabalho a promoção da aprendizagem exige-se um contínuo movimento de reflexão. Para que os professores possam ensinar seus alunos, é preciso que revejam seu próprio modo de aprender e de construir a experiência, ou seja, na hora de transpô-la para a prática. Assim sendo, a preparação e a formação do professor em nível superior tornam-se necessária para que a prática pedagógica se efetive também de forma reflexiva. Sobre este aspecto, a universidade tem como objetivo a reflexão e a busca na formação do profissional em educação (NERVO e FERREIRA, 2015).

Discussões acerca da formação inicial dos professores colaboram para o desenvolvimento das atividades docentes, escolares e extracurriculares. Tais reflexões envolvem valores, atitudes, independência, responsabilidade, flexibilidade e autocrítica, questões que reincorporaram aos conteúdos relacionados à execução metodológica, no sentido investigatório e sistemático, refletindo na pesquisa. Assim, observa-se uma relação entre a preparação educacional com a preparação profissional e sua integração criativa, transformando os contextos educativos, onde se integram universidade, escola e ação do professor em formação (CUNHA, 2008).

A problemática nos cursos de formação de professores está na conformidade de sua prática. O essencial na formação dos professores vai além de um modelo estrutural, de apropriação de conteúdos específicos. O domínio pedagógico se estrutura também nas

relações entre professor e aluno. Deste modo, para Barros e Lehfeld (2013), os conhecimentos pedagógicos devem ser construídos por intermédio das ciências educacionais, articuladas à produção de conhecimento para o aluno e com o aluno. Construir significados destaca a urgência de transformação, a qual envolve várias perspectivas sobre as convivências, com diferentes permutas entre os processos curriculares e pedagógicos entre o ensinar e o aprender.

A educação para a formação de professores, seu desempenho e o modo de transmitir o conhecimento é de fundamental importância para o surgimento de novos rumos na prática pedagógica, do mesmo modo que o estudo do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição e na intervenção da realidade. No entanto, o desenvolvimento institucional - em especial na universidade - com vínculos comunitários contribui para o desenvolvimento social. Por qualidade social entende-se, como apontado por Leite, Genro e Braga (2011), os princípios éticos que sustentam a formação cidadã como um conjunto de elementos que compõe a essência de ser professor.

O fazer pedagógico vai além da estrutura curricular, é um fazer didático em que o docente se prepara para realizar as aulas. No espaço universitário, o fazer docente inclui saberes inovadores, que fazem relação com o uso e manejo de aparatos tecnológicos, usualmente em constante mudança. Chizzotti (2015) considera importante o ato de planejar, retomar os conteúdos, transpô-los para uma estrutura didática, estabelecendo objetivos e metodologias de ensino, e, assim, propiciando condições para que a aprendizagem aconteça.

A universidade, como produtora de novos saberes, ainda apresenta lapsos no sistema de ensino, como, por exemplo, a ausência do estímulo à pesquisa científica dos currículos antigos, caracterizando as organizações educacionais como incentivadoras do alto individualismo, desprovendo-se do consenso (LAMPERT, 2009). Pode-se afirmar que a formação baseada na produção do saber relacionado à prática configura-se numa verdadeira práxis, constituindo-se numa forma de proporcionar ao aluno a reflexão, para que este esteja apto a agir e transformar sua realidade quando necessário. É, então, o exercício sensato da discussão, bem como a expressão e a intervenção do saber sistematizado, para si e para o mundo (BARROS e LEHFELD, 2013).

Um dos problemas que prevalecem atualmente nas universidades públicas e privadas é a ausência de indícios de formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Integrado, a realidade de pesquisa, que busca uma possível articulação entre a ação investigativa e o ensino no trabalho do docente. Responsáveis pela formação desses professores, as universidades, sobre a importância, a necessidade e a viabilidade da pesquisa, tanto na sua formação quanto na sua realização prática. Pereira e Lacerda (2009) corroboram a afirmação

de que a universidade, já no século XXI, deve oferecer programas de formação profissional com currículos caracterizados por trabalhos multidisciplinares⁸ de preparação para a pesquisa, sendo que a qualidade do ensino se destaca pelo desempenho dos professores.

As políticas curriculares de formação inicial para professores se caracterizam por múltiplas influências em diferentes contextos, sendo elas as protagonistas do trabalho docente contemporâneo. Esses processos de protagonismo da profissionalização investigativa são processos de formação e são necessários como forma de acompanhar os espaços reflexivos, com práticas que buscam resultados satisfatórios e viabilizam os eixos de referências ao desenvolvimento da formação profissional dos professores (CUNHA, 2008).

O processo dialógico da pesquisa, na prática docente, caracteriza-se por uma problemática além do social. A situação-problema aqui apontada é a discussão entre as relações que se estabelecem pelas bases curriculares, que auto gerenciam a formação do sujeito por meio do conhecimento teórico. Pereira e Lacerda (2009) contestam essa ideia, afirmando que a prática pela pesquisa tem a intenção de romper com o sentido único, passando a dialogar e sistematizar o conhecimento produzido pela aprendizagem significativa, a partir da qual as ações tornam-se favoráveis, envolvendo métodos em constante desenvolvimento por meio de intervenções e questionamentos.

Pesquisa como ação pedagógica, apresenta-se com envolvimento, exige-se disposição, planejamento e interferência. Da mesma forma, são fundamentais para dar origem a novos conhecimentos, visto que os avanços e melhorias no processo de ensino e aprendizagem se concretizam por efeitos de interferência. Damiani *et al* (2013) concordam com a ideia, apontando a pesquisa como intervenção pedagógica que se desenvolve e promove melhorias, objetivando o princípio prático e o protagonismo do aluno.

Sistematicamente, os planos educacionais fazem parte da ação do professor. Discutir os fundamentos teóricos nos processos de pesquisa é uma estratégia de formação e trabalho qualificado. As estratégias são desenvolvidas pela base curricular, como proposta obrigatória de construção da dimensão ética de pesquisa exercida pelo profissional em formação. Porém, o estudo científico, como afirma Richartz (2015), consiste na reflexão e no discernimento entre o trabalho consciente desenvolvido por professores e alunos, como pilares para a investigação.

⁸A multidisciplinaridade é o conjunto de disciplinas que são trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações entre ambas, destinadas a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. Assim, a multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual se encontra fragmentado entre várias disciplinas, recorrendo-se a informações separadas de várias disciplinas, não demonstrando preocupação de interligar as disciplinas entre si (MENEZES, 2010).

Novas políticas de ensino, de currículo, de pesquisa e de prática incluem uma reflexão crítica da educação. O desafio lançado é uma didática pedagógica proposta no currículo como desafio para professores, nas disciplinas que lecionam, estimulando a eficiência profissional não só por recursos técnicos, mas com o intuito de formar profissionais de competências à sociedade atual. O ensino e a prática docente requerem preparação específica com relação à qualidade, sendo que a ação docente não pode ficar limitada e conduzida pelo entendimento reducionista, conforme as expectativas organizacionais da instituição (CONTRERAS, 2002).

Pesquisar faz parte do fazer docente, seja na sua formação ou na sua prática profissional (FREIRE, 1996), tendo em vista que a pesquisa, na formação docente, no contexto universitário, pode ser integrada ao projeto inicial, assim como uma reestruturação curricular, objetivando desenvolver habilidades investigativas nos futuros professores. De acordo com Fazenda (2008), ao tratarmos de formação de professores, é preciso analisar a estrutura curricular, que são os modelos que orientam os cursos de formação. O currículo parte da ideia de que os diferentes conteúdos são partes de um todo e que cada função dessas partes é explicar esse todo, sem redução e separação das partes.

A conscientização do trabalho investigativo, centrado na formação profissional docente, como começa a tomar forma. Os planos e programas de estudos caracterizam o professor como um técnico da educação, por aquilo que lhe é apresentado. Esta perspectiva, segundo Pereira (2013), engessa os professores no eixo reprodutivo do conhecimento, inviabiliza o trabalho investigativo, além do caráter político da prática pedagógica, o compromisso do educador com as classes populares.

O espaço pedagógico inovador é visto como ponto central na formação de professores durante o seu período de formação acadêmica, bem como as demandas por um ensino de qualidade, baseado na pesquisa, conforme cita Cunha (2008). Buscar a qualidade do ensino nos espaços acadêmicos está estreitamente relacionado à busca por inovação e pesquisa. Todo tempo e espaço pedagógico é produtivo, mas, na universidade, parece ser um espaço oculto e encoberto, no qual o docente e os alunos se movimentam diariamente (NEUMANN, 2014).

Esta proposta desestabiliza o pensamento reprodutivo e instala em seu lugar a inquietação, a busca constante pelo saber e saber fazer, sendo o ensino e o espaço pedagógico os impulsionadores de inovação pedagógica no ensino superior. Cunha (2008) aborda como desafiadora, aos docentes, a mudança do cenário, com a perspectiva de proporcionar aos discentes melhores aprendizagem e, assim, ampliar sua prática além da dimensão técnica e científica, inovando com as rupturas do ensino tradicional.

Competências pedagógicas são necessárias para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Coerência entre as atividades é uma das ferramentas que se apresentam como

motivação e competência no exercício da docência, tendo como ferramenta os conteúdos, abordados numa sequência significativa de atividades aos futuros professores. Ainda sobre a formação profissional dos professores, enfatizando os programas, é relevante o manifesto de que os estudantes necessitam assumir a experiência de sala de aula, porquanto a intenção dos cursos de licenciaturas é preparar professores no período de estudos (FÁVERO, 2003).

Para tanto, o professor universitário pode propiciar aos alunos não somente o conhecimento já construído, mas criar oportunidades à aquisição de novos significados, adquiridos com a realização de pesquisas. Assim, a formação profissional se realiza como processo de movimento, isto é, de mudança (CUNHA, 2008). Nesta conjuntura, a formação universitária e a produção do conhecimento científico, na formação do profissional, denunciam-se como fato dissociado entre a teoria e a prática na formação docente. Para Barros e Lehfeld (2013), todo conhecimento científico é um processo progressivo, que emerge da coexistência ou da relação entre a teoria e a prática.

Partindo das atividades práticas realizadas nos cursos de licenciaturas, é possível problematizar a estratégia de ensino e aprendizagem, porém cabe salientar que o processo problematizador baseia-se na metodologia ativa, e essa se destaca como pesquisa-ação, onde a função do docente é mediar o processo. É importante que neste processo o aluno licenciando passe pela experiência de ser um possível professor pesquisador, uma vez que a prática pedagógica é um campo fecundante (RICHARTZ, 2015).

Pesquisar é uma ação intrínseca à função do professor. O ato de aprendizagem deve ser constante e criativo, valorizando o domínio subjetivo, que está atrelado à pesquisa em termos de trabalho e aprendizagem, convertendo-se na valorização e na reflexão sobre a aula, que, inicialmente, apresenta-se como reprodução de conhecimento. A busca pela ação da pesquisa como atividade pretenciosa e planejada nos termos de ensino se consolida entre as atividades produtoras voltadas aos conhecimentos culturais (GOULART, 2004).

As relações entre a pesquisa e a prática são decisivas na educação. Talvez seja necessário ir além do modelo que segue a linearidade, sem que o conhecimento teórico adquirido pelo professor seja desprezado por novos métodos científicos. Esse conhecimento, que se aliam aos conceitos teóricos e procedimentos práticos, é utilizado em situações em que são considerados os contextos cognitivo e afetivo. Nunes (2008) referencia-se ao fato de professores em formação levarem em consideração os aspectos estratégicos que estão “acostumados” a realizar.

Assim, consagra Cunha (2008), que a transformação por intermédio da própria atividade educativa, se volta à capacidade do discente em fazer suas escolhas, superando o paradigma de alienação. Isto posto, passa a contribuir na formação e no desenvolvimento de

suas competências, para além da compreensão da sua realidade, refletindo e conscientizando-se sobre a aprendizagem cooperativa. Esse processo educacional, segundo a mesma autora, é constituído pelos participantes, os quais ajudam e confiam uns nos outros para atingir um determinado objetivo definido que conduz a pesquisa.

A formação de professores tem, há décadas, sido constituída por ideias, desejos ou projetos, e todos apresentam direção distinta. Os programas de formação inicial apresentados necessitam de estudo e reflexão de uma forma significativa, tanto para a renovação como para a inovação. Freire (2003) confirma que o pensamento reflexivo é algo que se constrói e que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, por isso a formação baseada na reflexão recorre a um conjunto de práticas.

O ato de pesquisar vai além de um determinado tema escolhido, urge de necessidades e curiosidades desenvolvidas pelo pensamento humano. A proposta exige inovação, reflexão e adequação científica ao fato e aos objetos manipulados. A realidade imaginária passa a ser a ideologia que começa a fazer nexos com a realidade científica. Sustentam Almeida, Pereira e Claro (2012) que o pensar complexo também respeita a realidade constatada, mas dialoga e se entrelaça à complexidade, fazendo, assim, a inovação simplificada pela necessidade de aprender através das interações.

Os aspectos de discussão apresentados relacionam-se às tarefas do trabalho acadêmico docente baseado na e pela pesquisa. É por meio da reflexão sobre a origem do conhecimento que a universidade contextualiza a investigação no espaço acadêmico-pedagógico. Nesta amplitude, coloca-se em evidência a pesquisa como agente associativo da investigação com a educação, objetivando a qualidade da formação docente como processo de desenvolvimento acadêmico criativo (RICHARTZ, 2015).

Entende-se que os trabalhos educativos que se desenvolvem por professores, dentro de um contexto de complexidade, são compostos por interesses e demandas. Partindo desse pressuposto, ao desenvolverem estratégias pedagógicas inovadoras, aqueles que as desenvolvem são, certamente, considerados competentes. Quanto a isso, Feldmann, Masetto e Freitas (2016) apontam que é necessário equilíbrio e dedicação para haver benefícios.

Transmissão e socialização do saber são hoje desafios no cenário da sociedade contemporânea. As funções exercidas pela escola, em sua estrutura organizacional de conteúdos e métodos, entrelaçam o pensamento prático à formação profissional docente. A percepção profissional reflexiva vai abordar, além das considerações sobre a sociedade atual, as questões que articulam a escola, o ensino e o currículo, descartando a ideia do professor como um técnico de seus afazeres pedagógicos, mas como alguém com atitudes reflexivas sobre seu fazer docente (FÁVERO, 2013).

A relação entre a pedagogia e a didática tem se caracterizado por meio de diferentes concepções abordadas historicamente. As concepções tradicionais de pedagogia representadas no século XIX concentravam-se na disciplina e na representação da memorização repetitiva. No século XX, desenvolve-se uma “tecnologia educativa” conhecida como inovadora; tornando, entretanto, descartável a presença do professor como ser essencial. Dentro dessa problemática de formação dos professores, a participação investigativa, que busca contribuir com a educação, é o objetivo do trabalho, principalmente num momento de mudanças e incertezas, quando a necessidade é a de resgatar valores importantes e condizentes com a sociedade atual (PEREIRA, 2013).

2.3 Rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente: conceitos contemporâneos

Durante o processo de constituição curricular dos cursos destinados à formação de professores, é imprescindível questionar quais as atribuições didáticas e pedagógicas necessárias à formação docente. Nesse sentido, o diálogo entre áreas distintas da formação, entre elas as áreas de História e Pedagogia, torna-se fundamental, na medida em que a docência envolve, no processo formativo, a síntese entre a teoria e a prática, que se constitui não só pela pesquisa, mas também por meio da extensão. Negri (2010) destaca que a formação, a partir de uma análise sobre as possibilidades e propostas práticas contemporâneas, deve propor a reflexão sobre o processo didático-dialógico dos conteúdos, sendo necessária a compreensão dos elementos que modificam e (res) significam a relação entre ensino e pesquisa.

Na formação do profissional, tanto das áreas de História como de Pedagogia, é importante abordar questões relacionadas a conhecimentos distintos, qualificando o professor para atuar em diversos e diferentes espaços, produzindo sentidos de mundo para si mesmo e auxiliando os estudantes na sua compreensão. Esses conhecimentos e ações são denominados híbridos⁹, culturais, sendo eficientes na compreensão das divisões causadas pelas diferenças de raças, etnias, gêneros e outras. As análises que se apontam repensam a reconstrução do conhecimento e do currículo, observando as práticas dominantes de cada período histórico (NEGRI, 2010).

Buscando os diversos sentidos que se atribuem à construção de conhecimentos em espaços e culturas híbridas contemporâneas, entende-se que este processo é composto não só

⁹A definição de híbrido considera os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, p. 21).

por teoria e prática, mas pela transposição cultural entre os povos que se entrecruzam, isto é, processos socioculturais de relação e inter-relação de conhecimentos, valores e saberes tradicionais (CANCLINI, 2013). Nesse sentido, é importante o processo de reflexão sobre os diversos significados atribuídos à multiculturalidade¹⁰ e seus efeitos, de modo a evitar a perpetuação das diferenças por meio das práticas curriculares que ainda hoje continuam reproduzindo as estruturas homogêneas de poder e de hierarquização cultural.

As possibilidades de desenvolver alternativas concretas, para pensar os currículos, nos cursos de História e Pedagogia, precisam, nessa problematização, partir da integração entre a teorização de multiculturalidade e os tipos de saberes que integram o currículo pedagógico. Negri (2010) questiona os modelos de organização e de planejamento curricular, os métodos, os conteúdos e as práticas educativas, estreitamente relacionadas à cientificidade e à racionalidade moderna. Racionalidade essa que nega a contribuição de outros saberes e culturas, por considerar apenas o conhecimento científico como único válido e confiável.

Dá-se, assim, a necessidade de se pensar um novo modelo de educação, aberto e sensível às novas demandas sociais e à riqueza cultural do mundo. No entanto, o conhecimento produzido e reproduzido pela educação deixa de ser validado por estar baseado em conteúdos descontextualizados e desvinculados de importantes relações de multiculturalidade.

Falar em integração dos saberes é proporcionar círculos de integrações que compreendem a globalização como processo de multiculturalidade. Nessa direção, Pombo (2005) aponta a interdisciplinaridade como método imprescindível para dar conta da integração entre os diversos saberes possíveis e disponíveis.

Repensar a formação e o fazer docente pressupõe ir a busca de novas formas de conhecimentos, desde uma perspectiva do conhecimento interdisciplinar, multicultural e híbrido, contemporâneo às exigências intelectuais sobre novas abordagens, por meio de esforços sobre os quais conhecemos e pretendemos atuar enquanto profissionais da educação (RAYNAUT, 2014).

Para além das questões levantadas, pode-se refletir sobre os efeitos que a formação fragmentada e descontextualizada pode ter para os estudos, e, numa perspectiva ampla, para a sociedade. Bourdieu (1989) atesta que a deficiência na formação impede a compreensão da realidade social, ao mesmo tempo em que inviabiliza a constituição de vínculos solidários de segmentos que poderiam organizar-se na luta contra o capital, em especial a subdivisão das

¹⁰A palavra multiculturalidade designa uma situação de fato, um estado de coisas. As vertentes de estudo do campo têm sinalizado para a necessidade de construção de um novo paradigma, que não se caracterize pela adoção de uma perspectiva multicultural, mas de uma perspectiva em que a diferença não prevaleça como desigualdade (SANTOS, 2007).

lutas em torno de identidades multiculturais ou das questões regionais desvinculadas, em específico o poder de pressão que favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que devemos buscar a compreensão das propostas hegemônicas¹¹ presentes na educação escolar, que contribuem para a fragmentação dos conteúdos, com um notório esvaziamento do trabalho pedagógico e precarização da formação docente (GOMES e COLARES, 2012).

Gomes e Colares (2012) defendem que a educação baseada nas competências tem origem no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração da força de trabalho. Ainda que se defenda publicamente a expansão da educação escolar, dificilmente se respeitou a democratização da educação, isto é, uma educação igualitária, que ampliasse as potencialidades humanas para todos a partir do conhecimento constituído, sendo a preocupação última - naquela perspectiva - a formação de mão de obra qualificada, para atender às demandas necessárias de mercado.

A perspectiva da formação híbrida e multicultural opõe-se à versão dominante das políticas educativas e de formação docente. Para Freire (1996), as políticas em educação devem constituir-se num discurso que defende a valorização do conhecimento dos alunos, bem como sua realidade social. O conceito de hibridismo permite interpretar por meio de novas perspectivas de análise os processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas exigências que transitam até a sua efetiva implementação no campo prático.

O processo de hibridação implica criar espaços de exploração e compreensão das possibilidades que se manifestam por meio da cultura e da história. É nesse espaço que acontece a negociação de sentidos e de significados entre visões diferentes de mundo, fazendo surgir novas compreensões sobre a realidade, além de administrar a diversidade, o que é necessário na interpretação de uma cultura cívico-democrática.

Dando sequência ao tema, ao se vivenciar um momento histórico de predominância de um projeto que representa um retrocesso em termos de responsabilidade com a educação pública, é preciso ter consciência de que a educação híbrida tem como legado a luta contra as intenções de um Estado que pretende esvaziar o papel da educação escolar (GOMES e COLARES, 2012). É necessário afirmar a ideia de que a educação é um direito social de

¹¹Gruppi (1991) apresenta uma concepção de hegemonia elaborada e adequada ao pensar as relações sociais sem cair no materialismo vulgar e no idealismo. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura, tentando se distanciar das determinações da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais.

todos, e combater a ideia difundida de que a educação é um serviço que vai ser prestado e adquirido no mercado.

Diante do atual contexto de globalização das tecnologias de informação e comunicação, as sociedades modernas defrontam-se com realidades híbridas, resultando na interação, integração e divulgação de saberes, conhecimentos e práticas culturais diversas. É um momento que, se bem orientado, pode favorecer a formação de conhecimentos efetivos e humanos.

O discurso híbrido, apontado por Canclini (2013), reivindica a noção de colaboração de saberes; indo, portanto, contra as noções tradicionais de razão, verdade, objetividade. Questiona os conceitos de desenvolvimento, emancipação e as grandes narrativas, implicando multiplicação no âmbito de formação acadêmica. O processo de composição, para melhor atender aos anseios de uma formação híbrida, exige um trabalho de constituição a ser fundamentado por uma proposta pedagógica adequada (RAYNAUT, 2014).

Esse processo deve entender à produção do conhecimento como imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido amplo, repensando a relação entre o ensino e a pesquisa (LEITE, GENRO e BRAGA, 2011). Dessa forma, é preciso reestruturar os processos de formação docente, fazendo uma ponte entre o ensinado e o vivido na realidade concreta dos sujeitos.

Até o presente momento, debruçou-se, nesta dissertação, à identificação e ao aprofundamento teórico das questões educacionais gerais e específicas da formação de professores. Em consequência, objetivando ampliar e aprofundar a discussão parte-se para a análise de dados. De maneira mais específica, são apresentadas as atividades de pesquisa, tendo como propósito a análise dos dados em relação à problemática proposta.

3 CARACTERÍSTICAS E AÇÕES DE PESQUISA PROPOSTAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Este capítulo tem por finalidade discutir os dados obtidos na pesquisa, a fim de problematizar o papel da universidade nesse processo. Objetivando, desenvolver o estudo aprofundado sobre os PPCs e os currículos, a fim de preparar o professor pesquisador para atuar no contexto regional.

Nas seções seguintes, apresentam-se de forma interpretativa, os resultados e discussões dos dados obtidos no estudo, os quais se apresentam em descrições e interpretações fundamentadas pelas teorias revisitadas, buscando alicerçar o trabalho e argumentar sobre o tema. Melhor dizendo, apresentam-se e discutem-se os resultados, transitando por essas concepções nos procedimentos adotados no estudo, tendo esses dados e sua interpretação como centro.

3.1 A região e as instituições de ensino superior em estudo

Buscando problematizar o processo que envolve a formação de professores em nível superior, propõe-se discutir as proposições pedagógicas apresentadas na proposta pedagógica dos cursos e dos currículos. Para tanto, o estudo realizado se aprofunda sobre os cursos de licenciatura em História e Pedagogia de duas instituições de ensino superior, situadas na RMPA, Rio Grande do Sul (RS).

A partir de um recorte espacial – que tem a RMPA – e temporal – que tem a formação de professores em dois cursos de licenciatura no tempo presente – é que se procura levantar as principais discussões inerentes à formação desses discentes, tendo em vista a relação entre sua formação enquanto professores e futuros docentes, os quais atuarão na educação básica de sua região¹².

¹²A região e o lugar são as partes funcionais do todo. Assim, a região se define como o resultado de possibilidades nela presentes, geradas pelo capital fixo e pelas relações políticas, sociais e culturais. A região torna-se uma importante categoria de análise para que se possa captar a maneira como uma mesma forma de produzir se realiza em partes específicas (SANTOS, 1985, p. 68).

Figura 1: Mapa das Regiões do Estado Rio Grande do Sul



Fonte: Atlas Socioeconômico

Assim, a RMPA (RS) é considerada uma área densamente povoada, representando 37% da população do estado. Conforme dados disponíveis no Atlas Socioeconômico do RS (2013), 34 municípios a integram. A RMPA foi criada em 1973, composta por quatorze municípios. Com o crescimento demográfico e o alinhamento urbano, as emancipações foram promovendo a integração com a região metropolitana, chegando, nos dias atuais, a 34 municípios. As disparidades municipais econômicas e de serviços urbanos equivalentes a transporte, saúde, educação, habitação e saneamento refletem a desigualdade.

Quadro 1: Região Metropolitana de Porto Alegre/RS

Composição da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS

	1- Porto Alegre 2- Alvorada 3- Canoas 4- Cachoeirinha 5- Gravataí 6- Viamão 7- Guaíba 8- Eldorado do Sul 9- Esteio 10- Sapucaia do Sul 11- São Leopoldo 12- Novo Hamburgo 13- Nova Santa Rita 14- Triunfo 15- Charqueadas 16- Montenegro 17- Capela de Santana	18- Portão 19- Estancia Velha 20- Ivoti 21- Dois Irmãos 22- Sapiranga 23- Campo Bom 24- Araricá 25- Nova Hartz 26- Parobé 27- Taquara 28- Glorinha 29- Arroio dos Ratos 30- São Jerônimo 31- Santo Antônio da Patrulha 32- Rolante 33- Igrejinha 34- São Sebastião do Caí
--	---	--

Fonte: Atlas Socioeconômico e Autora

Entre os 34 municípios que compõem a RMPA, foram escolhidas duas IES, sendo a primeira pertencente ao município de Taquara. Conforme dados disponibilizados em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse município tem uma população composta por 54.643 habitantes. A segunda Instituição situa-se em Porto Alegre, capital do estado, com 1.409.251 habitantes, conforme aponta pesquisa realizada pelo IBGE (2010).

A primeira IES estudada tem como característica identitária o fato de se constituir como Faculdades Integradas de caráter comunitário. Incluem em sua entidade mantenedora representantes de diferentes segmentos da sociedade civil local, ou regional, cujos fins lucrativos estão voltados, além da educação, aos serviços sociais e à comunidade. Seu público alvo é a comunidade em geral, tem como perfil acadêmico alunos que estudam à noite e trabalham durante o dia, para custear seus estudos.

O segundo cenário analisado situa-se em Porto Alegre e compreende um contexto diferente do anterior. Trata-se de uma universidade federal, pública e gratuita, que recebe alunos de diferentes áreas geográficas do estado. Conforme a LDB de 1996, constitui-se numa universidade. Trata-se de uma instituição acadêmica pluridisciplinar¹³, que tem por objetivo oportunizar o ensino de várias disciplinas ao mesmo tempo, demandando produção intelectual institucionalizada. Possui autonomia para criar cursos, expedir diplomas, fixar currículos, firmar contratos e convênios, com base nas respectivas normas vigentes e constitucionais.

Na perspectiva dialógica, a pesquisa busca considerar os fatos dentro do contexto, interpretando suas contradições para, assim, transcendê-las, dando origem a novas interpretações e apresentando uma crítica baseada nessa análise, o que significa explicar as relações concebidas por meio da relação dialógica sustentada pelo protagonismo entre a teoria e a prática no exercício profissional dos educadores.

3.2 A formação de professores de História e Pedagogia: uma discussão sobre a pesquisa nos cursos de licenciatura

Pensar a temática da formação do professor pesquisador, bem como seus limites, desafios e perspectivas no campo específico da educação remete à busca da construção conceitual sobre seus significados e atribuições nesse contexto. Tal construção se situada no

¹³Menezes (2002) explica que o termo pluridisciplinaridade se refere à justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente ao mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações existentes entre elas. Pode-se afirmar então, que a pluridisciplinaridade é considerada pouco eficaz para a transferência de conhecimentos, já que parte da noção de que cada matéria contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que existe uma integração entre elas.

trabalho que André (2005) evidencia como movimentos de professores, os quais dizem respeito ao movimento no âmbito acadêmico, representado pela literatura educacional, que considera a pesquisa como parte fundamental do processo de formação do professor. Sobre essa questão, cabe acrescentar as considerações de Slongo *et al.* (2012, p. 729), segundo os quais, “[...] a pesquisa tem sido anunciada como valioso caminho para produzir conhecimentos sobre a atividade profissional do docente, além de tomar a pesquisa como um caminho profícuo para minimizar a dicotomia entre teoria e prática”.

Ao fazermos a observação de que não são todas as universidades que oportunizam ao acadêmico o acesso à experiência da pesquisa no contexto de sua formação inicial, estamos de acordo com o pensamento de André (2001), que diz ser preciso pensar sobre a pesquisa, ser necessário incorporá-la aos cursos de licenciatura, articulando-as com o ensino e a extensão, agrupando-a aos caminhos de formação docente. Em consequência, é preciso que a pesquisa aproxime a relação entre a teoria e a prática realizada pelos professores, de modo a identificar as necessidades de formação dos docentes (PENITENTE, 2012).

Neste primeiro processo de análise, realizou-se uma investigação qualitativa, por meio da pesquisa documental, além da análise dos dados empíricos, por meio de levantamento da literatura sobre a formação do professor pesquisador, instituída nos cursos de licenciatura de História e Pedagogia. Os dados foram coletados por meio da análise crítica dos PPCs de História e Pedagogia. O campo de pesquisa abrangeu duas universidades, uma situada no município de Taquara/RS, e a outra em Porto Alegre, capital do estado do RS.

O curso de Pedagogia está embasado DCNs (2005), as quais especificam a função de formar o pedagogo em licenciatura, para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como aquelas que preveem conhecimentos pedagógicos. Por todas essas razões, o curso habilita o sujeito à atuação docente e faz da pesquisa o campo de ação – dinâmica e permanente –, trazendo a problemática para a realidade educacional, transformando-a em pesquisa e proporcionando novos conhecimentos e exploração da realidade sociocultural, onde são desenvolvidas suas experiências sobre o processo de ensinar e o processo de aprender, em diferentes propostas curriculares, sobretudo a organização do trabalho educativo e as práticas pedagógicas.

Destarte, a formação do licenciado em História passa a ser objeto de reflexões - que expressaram a diversidade de opiniões frente à questão. Com efeito, as propostas curriculares influenciam as abordagens historiográficas, que se relacionam com as problemáticas de estudo em âmbito da história social, cultural e das particularidades do dia a dia. Em consequência, nas propostas pedagógicas, introduziu-se a História Crítica e, no mesmo

período, difundiram-se as propostas pedagógicas construtivistas complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com isso, os conteúdos de História apresentam processos de mudanças científicas, abarcando o processo e problematizando as atividades pedagógicas (ARAÚJO, 2011).

Além da problemática que aborda o conceito de professor pesquisador, o seu envolvimento compreende as possibilidades de se pensar e expandir o conceito, tendo como base sua originalidade. É desse modo que, atualmente, falar em professor como pesquisador é o mesmo que falar sobre a própria prática, entre outros aspectos. Tal acontecimento é destacado por Nóvoa (1992), por quem as características do professor pesquisador são denominadas pelo mesmo paradigma reflexivo, cujo propósito encontra-se em formar um profissional da educação que reflita sobre seus atos metodológicos e seja capaz de reinventar, responsabilizando-se sobre sua atuação pedagógica como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

A literatura tem sugerido que a formação de professores pesquisadores seja exposta nos cursos de licenciaturas, mesmo que as práticas de pesquisa em programas de formação tendem a apresentar atitudes não tanto positivas a respeito da realização de pesquisas em sala de aula. Incluir habilidades de pesquisa como uma competência essencial a ser desenvolvida pelo educador tem por razão capacitar o professor em atividades de pesquisa no ambiente natural. A referência designada à pesquisa visa instigar a produção do conhecimento desenvolvido pela academia e possibilitar essa habilidade a esse profissional por meio de questões condizentes com o contexto da sala de aula, em vez de serem baseadas em suposições meramente teóricas (FAZENDA, 1992).

Colocar em pauta a formação do professor pesquisador, capaz de assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, é o predomínio da ação reflexiva perante o processo de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 1992). Nesse mesmo raciocínio, Tardif (2002) argumenta que a superação da atividade técnica somente será possível quando a formação inicial do professor se preocupar com o seu fazer prático-reflexivo. Entretanto, acentua o autor, tal reflexão, ao deixar de ser espontânea, padroniza o embasamento teórico e crítico.

Tem-se a necessidade de partir a novas formas de formação teórico-metodológica, buscando o estímulo à implantação da modalidade de pesquisas em educação, principalmente na formação do professor e na prática pedagógica. Em outras palavras, como caráter pedagógico, os processos educativos manifestam-se em situações históricas e sociais. Rigorosamente, o fato, enquanto prática educativa situa-se na curvatura dos vínculos e na mediação pedagógica, que determina as ações realizadas perante as realidades sociopolíticas e

as formas de intervenção organizativa pelo ato educativo. Na linguagem comum, a identificação entre o pedagógico e o didático apresenta-se pelas ações pedagógicas e pelas ações didáticas. Esses termos se inter-relacionam, mas não são sinônimos. Dessa forma, apresenta-se o trabalho docente como pedagógico, considerando a atividade intencional, implicando uma direção consciente sobre o processo de intervenção (LIBÂNEO, 2008).

A composição curricular para os cursos de graduação de professores começou por propostas para a análise do órgão normativo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A abrangência das entidades científicas fez com que a discussão apresentada pela Associação Nacional de História (ANPUH) sobre a formação de professores de História no Brasil buscasse superar o modelo 3+1¹⁴ – a intenção dessa proposta era isolar os departamentos das universidades como centros de excelência, produtores do conhecimento, e atribuir a Institutos Superiores de Educação e faculdades privadas a formação de professores. Desse modo, os futuros professores estariam motivados pela separação entre ensino e pesquisa, e a licenciatura e o bacharelado, trilhando o caminho pela construção de um modelo integrador de ensino e pesquisa, e não o aprofundamento da separação entre essas esferas da formação do profissional de História. Assim, há formação, já que se considerava ultrapassada e sem significado a divisão entre bacharéis e licenciados (CERRI, 2013).

O trabalho docente, de acordo com Libâneo (2008), consolida-se pela integração do processo educativo para a convivência social. A educação, isto é, a prática educativa enquanto fenômeno social e universal é considerado pelo autor como uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento da sociedade num todo. Justamente porque a Pedagogia abrange o desenvolvimento prático numa realidade complexa, é primordial que invista na definição da essência do seu objeto, na sutileza de seus instrumentos pedagógicos e de investigação, para a incorporação dos procedimentos científicos e tecnológicos, e que se insira nas atividades práticas. Por conseguinte, a exposição interdisciplinar, sobre a qual se discorreu anteriormente, é a definição daquilo que é próprio da Pedagogia, quer dizer, o questionamento sobre a característica educativa, buscando por conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos. Assim, tem por relevância a intencionalidade educativa própria, que a ciência pedagógica busca por sua reflexão teórica sobre a problemática educativa (LIBÂNEO, 2008).

Portanto, a problemática de pesquisa que se constitui durante o processo de formação dos professores, sejam eles em Pedagogia ou História, em sua configuração atual no sistema nacional de ensino (FAZENDA, 1992), busca contemplar a área educacional e as demandas

¹⁴ Considerado, predominante nos cursos superiores de licenciaturas onde se concebia a formação docente [pedagógica] como apenas um anexo dos conteúdos gerais da graduação ou bacharelado. Assim, denominado o modelo “3 + 1” em que se dedicava 3/4 da formação para conteúdos específicos da área e um quarto para as chamadas “disciplinas pedagógicas”.

apresentadas pela sociedade. Com igual insistência, Libâneo (2008) refere-se à formação dos professores com a finalidade a construir o conhecimento científico sobre determinado assunto, pela razão de que a educação - igualmente - é considerada um campo teórico de investigação produtiva, tornando-se o conhecimento exigência necessária a toda formação técnico-científica e docente.

A questão de interpretar o fazer pedagógico como prática cultural envolve a intencionalidade em produzir e internalizar conceitos, o que consiste na explicação dos vários significados, nas suas modalidades e instituições, entre eles, a que estudo a educação escolar se refere (LIBÂNEO, 2008). Igualmente, as ações expressam as intenções, que se materializam nos currículos, estes com projeções educativas nas esferas nacional, regional e local, revelando o conceito de educação a ser destacado. Os cursos de formação de professores têm por objetivo a prática social, que busca desenvolver nos sujeitos as características de humanização plena. Contudo, a educação se constitui, em meio a relações sociais, numa sociedade de contrariedades, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, em que a humanização plena implica a transformação e a vocação que represente os interesses e apresente a função social (LINHARES, 2000).

Um desenho curricular de formação do profissional docente é capaz de integrar as atribuições profissionais teóricas e práticas, isto é, pesquisa e ensino. Esse posicionamento vem ao encontro da proposta das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em licenciatura em História e Pedagogia. No entanto, a direção tomada pela legislação federal foi outra. O documento foi acatado pelo MEC, em todos os seus pontos, sob a hegemonia do entendimento de separação entre produção do conhecimento específico e a formação dos professores. Esse documento impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação, nos anos de 1990, ao assumir a formação unificada, em função da formação científica do bacharel. Daí a pretensa necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou à outra formação (CERRI, 2013).

Quanto ao aprofundamento do estudo, os fundamentos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFRGS priorizam a formação de profissionais que sejam capazes de desenvolver a consciência crítica, acompanhando e estimulando o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora – organizando as atividades educativas de forma a contemplar a diversificação das crianças, jovens e adultos - e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócios históricos e culturais em que vivem, assumindo uma posição docente de forma participativa e cooperativa, elaborando propostas pedagógicas coerentes com os princípios teóricos que norteiam as ações educacionais contemporâneas,

tendo por finalidade planejar, executar, coordenar e avaliar projetos escolares de formação ou de educação continuada.

Para tanto, a Comissão de Graduação (COMGRAD) do curso buscou compor um currículo em que se juntam disciplinas de cada etapa, seguindo os princípios e as características do eixo, ou seja, dos núcleos que buscam aprofundamento diversificado dos estudos, integrando-os em todas as etapas. Conforme apontam as DCNs, a realização de estudos que integram ações teóricas e práticas, que façam abordagens investigativas e reflexivas, dando ênfase ao exercício da docência e dos processos de formação para a atuação gestora em suas várias modalidades (BRASIL, 2005).

As disciplinas eletivas, em sua maioria, também são oferecidas na perspectiva de instigar os acadêmicos a realizarem atividades investigativas durante o curso. Essas disciplinas significam os distintos traços condutores de pesquisa que a FACED complementa durante as reflexões para o TCC. Dando sequência, essas disciplinas concedem objetos que dão suporte ao estudo, buscando privilegiar os interesses subjetivos dos estudantes e as dissemelhanças sociais, articulando sua formação a situações inovadoras, pertencentes ao mundo contemporâneo.

Em conformidade com 3º artigo da Decisão n. 27/2007 – CEPE/UFRGS, o curso adota o Estágio de Docência, dando sequência à mesma intencionalidade. Os estágios de docência são atividades de ensino que se fundamentam entre a teoria e a prática, são funções obrigatórias que se integram aos cursos de licenciatura da UFRGS - conforme se tem estudado. No PPC de Licenciatura em Pedagogia, compreende-se que o conjunto de atividades é realizado durante a formação e atuação do licenciado - envolvendo interação e integração com a comunidade escolar – com a finalidade de compreender a organização e o planejamento escolar, bem como a execução de suas atividades pedagógicas.

O TCC, realizado na 8ª etapa do curso, enfatiza a produção escrita, conforme as normas estabelecidas pela COMGRAD em Educação, que coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia - COMGRAD/EDU. O TCC visa à realização da prática de pesquisa, contemplando as seguintes etapas: elaboração de um projeto que abranja a pesquisa como produção de conhecimento, baseado nas experiências do estágio de docência ou em outras práticas pedagógicas realizadas durante o curso; finalização e reflexão sobre a transposição da teoria à prática por meio da produção escrita decorrente da proposta investigativa. Findando o trabalho, a divulgação do TCC é na forma de apresentação oral, em sessão pública organizada pela COMGRAD/EDU.

A FACCT, por sua vez, prima pelo conhecimento voltado à educação permanente, que se preocupa com o desenvolvimento cultural e sociopolítico da sua região. O curso de

Pedagogia envolve a região no processo educativo, de modo a absorver as transformações em harmonia com as novas questões voltadas à educação, sentindo-se no compromisso de capacitar os profissionais da região para que encarem, de maneira efetiva, os novos desafios estabelecidos pela sociedade múltipla e pela diversidade. Assim, professores da região, por meio da formação teórica - direcionada para atitudes reflexivas sobre o fazer e refazer e pela pesquisa – a uma prática integrada à teoria no trabalho docente regional.

O curso de Pedagogia articula às atitudes de investigação e à pesquisa. Por isso, o curso apresenta como conceito a percepção e a reflexão sobre a formação de um sujeito integral, articulando estratégias profissionais e uma sistemática flexível, com a integração entre o todo, promovendo a extensão da teoria à prática - tomando como segmento o nível complexo dos conhecimentos – adquirindo uma percepção crítica, rigorosa e científica da realidade.

Compreende-se que um especialista ajustado ao conhecimento, mergulhado em sua atividade prática, procure confrontá-la, no fazer diário, fortalecido pela sensatez e com a pretensão de realizar atividades transformadoras nos seus espaços de atuação. Sob esse ponto de vista, obtém-se a pesquisa como foco diferenciado no quesito extensão. Compreendem-se, além das aulas, os estudos individuais e coletivos; também são realizados trabalhos pedagógicos práticos por meio de acompanhamento. Além disso, incrementa-se o estágio curricular com as práticas de pesquisa e as atividades de extensão, que se somam como atividades acadêmico-científicas, alargando as experiências dos estudantes e consolidando a sua formação.

Para que os acadêmicos coloquem em uso os saberes que constroem - impulsionem novos e diferenciem experiências diversas, em diferentes períodos e espaços curriculares –, pode dizer-se que, em seu currículo, as práticas exercidas nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, Ação Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais, Metodologia do Ensino, culminando na disciplina de Estágio Supervisionado – unem-se à pesquisa, objetivando formar um profissional voltado para a reflexão sobre sua ação, de modo que suas atividades envolvam a pesquisa na busca de respostas aos questionamentos que sobrevieram da prática.

Como vimos, outro aspecto relevante é a disciplina de TCC. Ela tem como objetivo apresentar os resultados de uma atividade científica. Desenvolve-se ao longo do curso, com o intuito de despertar nos futuros profissionais o interesse por algum tema específico. Por todas essas razões, a FACCAT adota o Trabalho de Conclusão como um estudo individual - com ênfase em uma temática de relevância científica e social – visando exemplificá-lo, por meio

das relações entre os conhecimentos teóricos e práticos, através de uma pesquisa de campo ou uma pesquisa bibliográfica.

O curso de História – Licenciatura - da FACCAT tem por objetivo fundamental a formação de professores capazes de atuar nos níveis Fundamental e Médio. Tais profissionais deverão ser capazes de refletir e analisar criticamente sobre o processo de desenvolvimento histórico, desde a Pré-História até as sociedades contemporâneas, em suas diferentes variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais. Os egressos desenvolvem a pesquisa em âmbito regional, enfatizando a produção de conhecimentos e sua difusão não só em instituições de ensino, mas também em instituições de preservação - que pertençam à região – por meio de documentos, museus e secretarias municipais, buscando o desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.

De acordo com objetivo do curso de História da FACCAT, a formação do sujeito dar-se-á pela capacidade de atuar no magistério nos níveis de ensino Fundamental e Médio, tendo uma compreensão ampla do processo de desenvolvimento histórico em suas diferentes perspectivas espaço-temporais. Além disso, deverá conhecer e dominar as práticas essenciais de difusão e transmissão do conhecimento, priorizando suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas coerentes, embasando-se em pesquisas que envolvam conhecimentos sobre as realidades econômicas, cultural, política e social, compreendendo o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa, tornando a escola um espaço de discussões acerca da história local e regional, e, assim, contribuindo para o desenvolvimento do pensar complexo.

O curso pretende formar um professor com a capacidade de compreender que o objetivo do ensino de História visa promover e desenvolver a pesquisa, a produção e difusão de conhecimentos, não só em instituições de ensino, mas também em órgãos de preservação de documentos, engajado no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. Isto é, desenvolver a capacidade de conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços.

A busca pela formação do professor pesquisador acaba com o confronto entre teoria e prática na sala de aula e vai além da utilização de estratégias. Objetiva, realmente, uma revisão do conteúdo detectado pelo professor, oferecendo-lhe condições para que investigue, reformule e solucione os problemas voltados ao ensino de História. Ou seja, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, possibilita-se o confronto e o debate entre diferentes visões, estimulando e proporcionando o estudo da complexidade cultural e da experiência histórica. O professor pesquisador reconhece a importância do conhecimento histórico na sua base – os fatos –, interpretando-os e analisando-os em diferentes aspectos teóricos.

De acordo com o PPC, desenvolver a pesquisa - a produção de conhecimentos - e sua difusão, não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural, são atribuições estabelecidas ao professor de História. Desenvolver projetos de pesquisa que favoreçam a produção na perspectiva histórica, micro e macro. Isto significa compreender, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, as práticas de trabalho pedagógico, estágio curricular, pesquisa e extensão.

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, o planejamento dos cursos de formação prevê situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que adquirirem e, ao mesmo tempo, em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. Nesse sentido, a prática é vivenciada ao longo de todo o processo de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Quanto ao estágio supervisionado, o Curso de Licenciatura em História da FACCAT promove reflexões e ações práticas que implicam atividades político-sociais e científicas por meio de atividades docentes, considerando a multidimensionalidade do fenômeno educacional e a interpretação das bases epistemológicas no processo de ensinar e aprender criticamente, buscando problematizar a prática pedagógica.

O Curso, em seu currículo, também propõe o TCC a ser desenvolvido nos últimos semestres. Dessa forma, o aluno terá oportunidade de aprofundar estudos relativos à habilitação. Nesse sentido, na disciplina de TCC I, o aluno opta pelo tema e, na disciplina de TCC II, o aluno passa a sistematizar seu trabalho para ser encaminhado à coordenação da disciplina.

A FACCAT tem como linha de trabalho a integração entre ensino, pesquisa e extensão em nível institucional. Assim, procura estimular a produção científica, visando à ampliação da produção do saber, sempre com o objetivo de servir a comunidade em que está inserida. A Mostra de Iniciação Científica da FACCAT tem como objetivo geral despertar a vocação científica nos estudantes da graduação, por meio da divulgação dos trabalhos desenvolvidos por estudantes desta e de outras instituições de ensino superior.

Apresentam-se como atividade de relevância os grupos de pesquisa que atuam em parceria com o curso de Licenciatura. Anualmente, no curso de História, são formados grupos de acadêmicos que, sob a orientação de um professor, desenvolvem pesquisas, buscando o resgate histórico junto à comunidade. Os temas pesquisados são escolhidos pelos próprios acadêmicos, levando em conta as necessidades da comunidade e as lacunas historiográficas da região. As pesquisas são desenvolvidas seguindo métodos científicos e resultam na produção

de artigos acadêmicos, que são apresentados em eventos. O curso de História da FACCAT mantém convênio com instituições de pesquisa e instituições culturais da região e do estado, como o Museu Arqueológico do RS e o Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, visando à realização de estágio complementar aos seus acadêmicos.

A Semana Acadêmica, promovida pelo curso de História, incentiva e fomenta a pesquisa como uma atividade básica para a graduação, estimulando, assim, a participação de estudantes em atividades de investigação e desenvolvendo seu interesse pela busca. Despertando a curiosidade pela explicação científica, estimula-se os estudantes ao pensamento crítico e promove-se a divulgação dos projetos de pesquisa desenvolvidos com a participação de estudantes da graduação, dando-lhes apoio e subsídios teóricos, propiciando o aperfeiçoamento daqueles que se qualificam para a investigação científica.

A formulação do PPC teve início com a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, que determinou as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, pelos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001, os quais orientam a formulação do projeto pedagógico do referido curso. O primeiro dos Pareceres adquire relevância e trata da estruturação dos cursos, afirmando que neles deve ser desenvolvida a plena formação do historiador, sendo que o curso de licenciatura deverá ser também orientado pelas Diretrizes para a formação inicial dos professores de Educação Básica em cursos de nível superior definidas pela Resolução do CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002.

É objetivo do curso de Licenciatura em História da UFRGS a formação de professores que promovam a construção e a integração do conhecimento. Partindo da necessidade de um maior aprofundamento, inclui o estudo das ciências humanas, e, no campo específico, tem por objetivo a ciência histórica. Oferece ao aluno uma visão ampla - empírica teórica e metodológica - das problemáticas históricas. Assim, a área de atuação do curso pretende formar profissionais capacitados para atuarem em instituições de ensino, os quais busquem a difusão e a produção do conhecimento histórico.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão realizam-se de diversas formas. As de ensino são aplicadas a partir dos conhecimentos acumulados na área e dos resultados recentes de pesquisa em História, Arqueologia e Patrimônio Histórico-Cultural. Como o aluno do curso de licenciatura também tem uma formação como historiador, ele tem oportunidades de realizar pesquisas nas quais aprende como se produz o conhecimento nessa área. Além da atividade de pesquisa prevista no desenvolvimento do TCC, no decorrer do curso, os alunos do curso de licenciatura em História também têm a possibilidade de participar de projetos de pesquisa como voluntários ou como bolsistas de iniciação científica. Essas atividades são

apresentadas sob forma de investigação e de ensino, contudo os alunos devem aprender a relação existente entre conhecimento histórico e teoria e prática.

O licenciado em História busca a capacitação no exercício do trabalho docente de historiador, visando à dimensionalidade e ao domínio dos conhecimentos histórico e das práticas significativas sobre a investigação produtiva de conhecimento. As competências e habilidades subjetivas do licenciado são as divisões deste perfil integral do historiador, e as menções sobre as modalidades são atribuídas durante o curso. Quer dizer que se engrandece o egresso da graduação com uma formação integral envolvente, e, conseqüentemente, o aluno não só tem o domínio do conhecimento histórico, mas também de práticas fundamentais baseadas na pesquisa, produção e multiplicação.

Dando seqüência ao tema, no programa, são oferecidas condições, por meio de disciplinas focadas em métodos e técnicas voltados à pesquisa, articuladas pelas dimensões práticas de ensino. Desse modo, a prática de pesquisa será prevista como componente curricular ao longo do curso, sem prejuízo à formação específica do licenciado. O curso de licenciatura em História oferece condições de suprir demandas sociais específicas no seu campo de conhecimento, especialmente no que diz respeito ao ensino de História, na perspectiva didático-pedagógica, pertinente à pesquisa.

O curso tem por objetivos desenvolver a capacidade de problematizar os processos históricos observados, relacionando teoria e métodos, superando a apropriação do senso comum, instigando a capacidade de produzir, criticar e transmitir conhecimento. Isto significa uma concepção sobre a formação profissional em que pesquisa e ensino sejam entendidos como unidade indissolúvel e dialogal. Para isso, não se distingue a História e seu conhecimento como construção. Significa perceber também a inter-relação entre o sujeito que produz o conhecimento e o objeto que é instrumento desse conhecimento, e como isso se inter-relaciona com a objetividade proposta pelo professor historiador.

As práticas sociais visam capacitar o profissional de História a reconhecer e valorizar as diferenças, orientando-o por valores e atitudes que lhe permitam reconhecer a pluralidade das experiências históricas das sociedades humanas, e, por consequência, selecionar, organizar e sistematizar as bibliografias atreladas ao tema, além de propor e justificar um problema de investigação, definir as fontes da pesquisa, as referências analíticas, os procedimentos técnicos, realizando a análise do material pesquisado, justificando suas conclusões e expondo os resultados de acordo com os requisitos do trabalho acadêmico. Isto posto, o licenciado em História dialoga com outras disciplinas. Isto significa que o historiador está apto a realizar a atividade interdisciplinar, considerando que a contribuição e a relação de

seu trabalho podem dialogar com a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, a Epistemologia, a Literatura, a Psicologia e a Sociologia.

No que se refere às competências e habilidades específicas para a licenciatura, observa-se como fato inicial a formação integral do historiador antes exposta, como o desempenho profissional em qualquer das atividades a que venha se dedicar – na relação que o licenciado deve possuir e suas capacidades e habilidades decorrentes do trabalho do historiador, as quais foram estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais do Curso História e do artigo 6º da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, sobre a Formação de Professores, sobre seus conhecimentos, métodos e técnicas pedagógicas, que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001).

Na formação dos docentes, consideram-se as competências referentes ao comprometimento e valores relativos à democracia. Ao se referirem as funções sociais que a escola exerce, percebe-se a necessidade de uma nova escola, com uma visão educativa sistemática, em que as relações entre sociedade, educação e desenvolvimento busquem explicitar a responsabilidade do individual para com o todo.

Acredita-se que é na escola que se concentram os profissionais da educação, capazes de aplicar os conhecimentos e técnicas pedagógicas mais pertinentes, com possibilidades de atingir as metas educativas de maneira generalizada, por meio de conhecimentos e processos investigativos que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Tendo em vista o que foi acima exposto, o PPC estabelece capacidades e habilidades específicas para o licenciado em História. Ele deve conhecer não só os conteúdos básicos que são objetos de ensino-aprendizagem nos ensinos Fundamental e Médio, como os demais conteúdos que compõem a formação integral do historiador, estabelecendo vínculos e debates historiográficos atuais; seus temas, teorias e métodos buscam conhecer a área de atuação do educador em História, sua investigação e prática, permitindo a transmissão do conhecimento histórico para os diferentes níveis de ensino.

Desenvolver métodos que favoreçam o ensino voltado à pesquisa, de por que e como se pesquisa, é atribuição do licenciado em História na organização e apresentação da produção do conhecimento, de forma a colocar o aluno em contato com os processos pelos quais o constroem, estimulando os discursos históricos que apontem para o fortalecimento da prática, baseada na compreensão da dimensão ética do conhecimento, da educação democrática e da pluralidade das experiências e práticas cognitivas.

Quanto ao trabalho de conclusão, conforme a resolução 03/2007 da COMGRAD, a licenciatura em História vigente atualmente dispõe que as mudanças curriculares introduzem a exigência da elaboração do TCC de Licenciatura em História, sob orientação de um professor

do Departamento de História, após a obtenção de aprovação nas disciplinas Técnicas de Pesquisa e Estágio de Docência em História. Durante o período de elaboração do TCC, o professor orientador fixa atividades que o aluno deverá desenvolver e prestar contas, discutindo sobre o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados parciais.

Para a elaboração do TCC, o aluno deverá levar em conta a temática de pesquisa, sua formulação - enquanto um problema de pesquisa histórica -, explicitação e justificativa da relevância do tema; adequação aos referenciais teóricos e metodológicos; conhecimento das fontes de pesquisa; interpretação pertinente dos dados; clareza e coerência na redação do TCC. A banca de avaliação se compõe de professores de IES, mestres ou doutores, sendo que necessariamente ao menos um deles, além do professor orientador, deverá ser professor do Departamento de História da UFRGS.

Os estágios de docência em História têm por objetivo proporcionar a realização de experiências práticas, na observação e no acompanhamento do desempenho, pela efetivação do plano de trabalho. Neste processo, o graduando deve mostrar competência em relação aos objetivos propostos pelo curso. Deve também problematizar, planejar, executar e relatar as ações em sala de aula, além de analisar criticamente as situações vivenciadas e propostas nos planos de ensino, o que faz com que o graduando busque desenvolver uma postura investigadora diante dos fatos educativos, os quais exigem uma reflexão sistemática sobre a realidade do ensino de História.

A UFRGS regulamenta os estágios não obrigatórios dos alunos dos cursos de graduação, por meio da Resolução n. 29/2009 do Conselho de Ensino. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. As atividades desenvolvidas pelo estagiário deverão ter, obrigatoriamente, correlação com a área de estudos do curso em que o estagiário estiver regularmente matriculado. A carga horária de estágios não obrigatórios realizados pelo estudante poderá ser registrada em seu currículo na forma de atividades complementares.

Considera-se que a pesquisa, no âmbito acadêmico, tem por função a incorporação do espírito investigativo no aluno, para tanto, a postura adotada nos cursos de formação de professores oportuniza o contato com a pesquisa, desde que esta lhes seja oferecida durante o curso. Portanto, as relações estabelecidas entre os cursos de Licenciaturas tiveram em vista a pesquisa como elemento significativo, tanto nas atividades de quem aprende a ensinar quanto nas de quem ensina a ensinar.

3.3 Currículos das licenciaturas: caminhos da pesquisa na formação de professores

A discussão se concentra na análise da possível relação entre a proposta curricular oferecida pelas instituições de ensino superior e a pesquisa como método indispensável na formação de professores. A ênfase do estudo se concentra nos cursos de licenciatura, nos quais se busca identificar a complexidade e a possibilidade de agregar a pesquisa no fazer pedagógico universitário como campo de trabalho. Esta ideia se aproxima das novas diretrizes estabelecidas para estes cursos, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, adotando competências nas propostas pedagógicas, em especial do currículo.

As teorias curriculares são analisadas sob a perspectiva das concepções tradicionais ou conservadoras e a concepção crítica. Ao buscar atitudes que rompam com a perspectiva de currículo fragmentado do tipo coleção¹⁵, instiga-se não somente um desejo, mas também uma vontade de ir além do discurso, desconstruindo velhos paradigmas e concepções. Isso significa acreditar na construção de uma proposta curricular que não negligencie a multiplicidade de saberes, levando em conta as considerações e perspectivas das experiências adquiridas em razão dos valores humanos (SILVA, 2010). Corroborando com esta concepção, Moran (2001) complementa que todo conhecimento ignorado é, durante o processo, a fragmentação que impede que as partes se constituam como um todo.

É necessário que a proposta pedagógica aponte a pesquisa como produtora de conhecimento, de modo que se problematizem, sistematizem e socializem os conteúdos, articulando-os às diferentes áreas do conhecimento, evidenciando o significado social, tornando, assim, o sujeito protagonista dos conteúdos estudados. As pesquisas envolvem e possibilitam o diálogo entre as disciplinas, um planejamento coletivo em que se torna possível educar pela pesquisa de uma forma interdisciplinar, fundamentando-se nas relações entre as diversas disciplinas (BOFF, 2011).

A interdisciplinaridade é, na prática, o desenvolvimento de projetos instigantes que adentram o currículo, o que requer imersão conjunta de docente e discente, despertando a reflexão, as trocas de conhecimentos e a clareza nos objetivos. Ademais, a produção do conhecimento implica troca de teorias e metodologias, produzindo, então, novos conceitos, procurando-se, assim, atender à desfragmentação da educação na contemporaneidade. Um novo olhar que rodeia a desmistificação e descortina o ensino tradicional, fragmentado,

¹⁵De acordo com Bernstein (1998), o currículo de coleção está organizado à volta de temas que se mantêm fechados, envolvendo uma hierarquia nas áreas e nos campos de conhecimento de forma isolada. Cada disciplina tem seu próprio discurso, classificando-o em legítimo ou ilegítimo a incluir no currículo. Portanto, a classificação também é uma relação de poder. Os conteúdos são organizados (coleccionados) de forma independente e ensinados de forma isolada, sem estabelecer uma relação entre eles, quer dizer, não se fala em interdisciplinaridade.

especializado em focos restritamente limitados da realidade, é apontado por Lampert (2009) como superação do caos educacional, uma vez que as disciplinas estão diretamente vinculadas à política de trabalho dos currículos da educação superior.

A pesquisa como contribuição metodológica científica na IES é constituída por novos conhecimentos. Por meio de métodos empíricos, qualitativos, lógico-matemáticos e experimentais, a pesquisa se fundamenta como referência básica nas universidades, educando a juventude com metodologias de conhecimento científico (DEMO, 2003). Esse fundamento parte da dialogicidade entre o fazer e o construir. Pesquisar perpassa as atividades no decorrer da vida, é desenvolver o pensamento crítico e desenvolver-se de modo questionador (FREIRE, 1996).

Formar consciência crítica faz do questionamento o caminho da mudança, assim o sujeito reconstrói-se constantemente. Entre a educação e a pesquisa, há uma trajetória coincidente: ambas são postas contra a ignorância, fator determinante da massa de manobra; ambas valorizam o questionamento; ambas se dedicam ao processo reconstrutivo; ambas se relacionam entre teoria e prática. Segundo Demo (2003), sua oposição está em procedimentos determinantes e manipulativos sobre os objetos, que condenam a cópia e a reprodução.

Enquanto princípio educativo, a pesquisa está ligada à aprendizagem de qualidade. O aluno, ao ser pedagogizado, precisa da atividade técnica formalizada. O sujeito que se diferencia é o aluno que pesquisa. Pesquisar é, portanto, uma forma de educar. O diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo entre a teoria e a prática, a qualidade formal e política, inovação e ética. Demo (2003) aponta a educação voltada à pesquisa como qualidade formal que busca o conhecimento teórico-metodológico ao produzir conhecimento pela qualidade política e formal.

O centro principal da universidade – enquanto espaço de criação e (re) criação do conhecimento – é o argumento que se dá à ciência autoridade. O fazer ciência impõe argumentar, e, para essa complementação, nada melhor do que pesquisar. A pesquisa nos proporciona a autoria proporcionada pelo argumento, saber fundamental, apropriando – se de conceitos como sustentação. Ao sujeito que pesquisa e elabora, isto é, desenvolve funções básicas no contexto do sistema de ensino, seus aspectos simples estão nas atividades que instigam a curiosidade. Pesquisar inclui a percepção de emancipação do aluno enquanto ser que busca fazer e refazer-se, a partir da reconstituição pelo questionamento da realidade (DEMO, 2003).

Salienta-se o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou detentor dos conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, ator do mesmo processo da construção da aprendizagem (FREIRE, 1996). Assim, é necessário refletir sobre

como o processo – de ensinar – estimula o pensamento e as provocações que ocorrem durante as práticas pedagógicas, isto é, aprender é possível, e as formas de trabalhar baseiam-se no percurso de ensinar pesquisando, em torno da própria realidade, as diversas características culturais. Tornar a pesquisa um processo importante no período educativo nutre o pensamento e elabora discussões entre o campo teórico e o prático, exige repensar o processo de formação do estudante enquanto pesquisador (TRIVIÑOS, BÚRIGO e COLAO, 2003).

O desafio, nessa perspectiva que estamos procurando construir, é estimular o trabalho conjunto, equilibrado pelo trabalho individual, contando que a construção individual se faz necessária. Fica evidente a necessidade de traduzir em significados, de estabelecer e de reconstituir o fazer no espaço acadêmico; entretanto, ele busca necessariamente a profissionalização do processo de formação e recuperação do saber transmitido pelo saber construtivo. Freire (1996) acrescenta, nesse sentido, que ensinar não é deslocar o conhecimento de uma mente a outra, mas é uma construção de troca entre o concebido e o praticado.

Segue-se a análise colocando como absolutamente necessário o esmero metódico e intelectual que se desenvolve na consciência, como pesquisador, do sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica – que não possui malícia – com questionamentos, e sugere aos seus educandos seguirem também a epistemologia metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Definitivamente, pesquisar é buscar a compreensão criticamente, é saber pensar, é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. Com efeito, afirma Freire (1996, p. 32), "[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino".

Eis que a universidade tem a responsabilidade em construir ciência, é pela busca que se firmam as diferenças e as estruturas paradigmáticas – meio de onde vêm –, as afirmações sobre inovação. Segundo Freire (1996), o conhecimento se estrutura a partir da relação entre a universidade e a comunidade e visa à restauração da realidade, à melhoria do ensino e à qualificação profissional. Considera-se a ruptura dos conhecimentos regularizados uma proposta da modernidade que ultrapassa a concepção de conhecimento – que faz um esforço para se reestruturar – através da concepção e revalorização dos saberes na construção do conhecimento. Ao caracterizar o processo de inovação, propõe-se, por meio da reconfiguração dos saberes, a reorganização da teoria e da prática pelo desenvolvimento e pela experiência (CUNHA, 2000).

Os currículos das universidades fazem parte da formação profissional inovadora, unindo teoria e prática como qualificação formal, na medida em que a pesquisa como

processo científico é o desafio na formação acadêmica de professores que pesquisam e ostentam um tema articulando-o às faces educativa e científica. Fazer pesquisa sobre determinado tema requer instrumentação da competência e da capacidade de confrontação, a tal ponto que se condensa na habilidade de reconstruir o conhecimento a ponto de enfrentar os desafios do saber pensar e do aprender para aprender.

Levando em consideração a discussão sobre pesquisa, vale destacar que ao foco inicial se acrescenta a formação dos educadores na perspectiva da qualidade social, do compromisso político de transformação e da ressignificação pedagógica como um ambiente favorável à formação de identidades culturais. Em síntese, formar professores pressupõe a formação do sujeito humano, entendida como a possibilidade de aprimoramento da condição humana, numa perspectiva de diálogo – de formação de sujeitos com sujeitos –, para os sujeitos e sobre os sujeitos (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

A relação entre a educação e o processo que envolve a pesquisa é sinônimo de formação competente, a qual fomenta e proporciona a desfragmentação do ensino, porém a competitividade apresentada com tática propõe oportunidades. Competência educativa inclui qualidade das didáticas realizadas, que incluem os ambientes científico e educativo. Por conta disso, o currículo permite (re) construir o espaço educativo como campo predominante do progresso, alternando habilidades individuais e em grupo, desenvolvendo no aluno a convivência fecunda e o pluralismo, adequando e aperfeiçoando seu conhecimento.

É nesse sentido que o currículo, no processo de formação de educadores, apresenta-se como área de conhecimento, de envolvimento com a pesquisa – dinâmica, de constante (re) construção, de conhecimento –, diferenciado pelas concepções que se fundamentam no trabalho pedagógico coerente e em projetos curriculares novos, que redesenharam uma formação inicial e continuada de educadores a partir de propostas inovadoras (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

Educação e pesquisa se complementam pelo atributo de que ambas são para toda a vida (ANDRÉ, 2010). Consequentemente, o pesquisador profissional capacita-se em decorrência do caminho reconstruído, por meio dos exercícios cotidianos. Para Demo (2003), a metodologia científica é considerada como reconstrutora de conhecimento, tornando desafiadora a prática docente realizada e seu diálogo com a ciência. O mesmo autor aponta para o que significa a busca pela construção de seus próprios materiais em razão da qualidade.

Salienta-se também a necessidade de facilitar a compreensão do conhecimento; assim, o estudo se aproxima e articula a teoria e a prática (DEMO, 2003). Vindo ao encontro dessa ideia, André (2010) a enfatiza como construção inovadora, de feitos relacionados entre o que se faz e o que se pratica, condição e exigência não só representativa no currículo, mas nas

relações construtivas e reconstrutivas entre docentes e discentes, pondo sentido na qualificação e na organização do espaço que a pesquisa ocupa. Buscando os vínculos relacionais, esse espaço de pesquisa, nas fases da pesquisa em elaboração conjunta, visa à qualidade política no processo de formação da competência (DEMO, 2003).

A construção curricular coletiva, que desenvolve o trabalho pedagógico curricular, aplicada no contexto da educação institucionalizada, enfatiza a construção do conhecimento como eixo integrador à pesquisa, capaz de articular as pessoas aos conhecimentos, concepções constituídas através de práticas pedagógicas. Dessa forma, o currículo constitui-se num desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo e a construção da consciência. Neste sentido, o currículo apresenta-se com potencial de incorporar as teorias sobre o fazer pedagógico curricular entre si, o contexto e a realidade em que está localizado (FREITAS, 2016).

É na ação docente, tal como está definida por Leite e Fernandes (2010), que há contextualização empregada pelo currículo. Na perspectiva de mudança educativa e curricular, é que se concretiza positivamente a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática. Pensamento e ação são características do pesquisador, que busca, em sua prática, a emancipação, a autonomia. No processo de formação continuada, a autonomia, a responsabilidade e a aptidão são propriedades simbólicas, que se associam a preceitos morais da profissão docente (CONTRERAS, 2002).

As experiências pedagógicas são atividades realizadas durante o processo educacional. Sua contemplação é a consolidação do ensino e aprendizagem, uma vez que o currículo é a síntese dos elementos deste processo. Ele está além da transmissão dos conteúdos, mas sua especificidade se traduz na luta em conseguir juntar o rigor da ciência e o respeito pelo senso comum. De acordo com Gonçalves e Soares (2012), a metodologia para se adquirir tal conhecimento é ter consciência de que é necessário construir. Educar não permite receitas, mas exige dos educadores comprometimento em ser mais¹⁶ (FREIRE, 1996).

A relação entre o currículo e a educação implica profundamente na teorização político-educacional, e, ainda que seja o foco do estudo o currículo dos cursos de graduação, possivelmente são eles os que menos levam em conta as questões sociais e culturais de sua região. Dentro desta constituição espacial, Arroyo (2011) define como ponto central a função politizada, inovada e resinificada dentro do território, inclusive as histórias e memórias dos

¹⁶Ser Mais, para Paulo Freire, não é apenas uma decisão ética, ou um juízo de valor, mas uma busca no processo de completude, que Freire propõe como desafio a educadores e educadoras, os quais resistem aos projetos de educação desumanizadores, considerado o processo em que nos inserimos na permanente busca, isto é, 'vocaçào do ser mais' (FREIRE, 1996).

sujeitos por meio de linguagens coletivas, ampliando estratégias de luta, alterando o espaço da escolarização na visão da academia.

No caso do Brasil, Arroyo (2011) aponta que os aspectos intelectuais e culturais humanos sofreram marginalizações, ao se tornarem, muitas vezes, inexistentes no campo do conhecimento. Na IES, não foi diferente. Norteados por interesses políticos de cada momento histórico, a estrutura curricular e as mudanças históricas curriculares foram, ao longo do tempo, estabelecidas e reformadas até chegarem às legislações, diretrizes e planos específicos à educação (GONÇALVES e SOARES, 2012).

A formação por meio do trabalho intelectual aprofunda a crítica sobre o profissional docente. Pimenta e Lima (2010) trazem para discussão o relacionamento das disciplinas pelo currículo sistematizado, uma vez que perdem as características dinâmicas de sua produção de conhecimento em virtude da ordem estática que é seguida pelas instituições de Ensino Superior. Dentro desses aspectos, Arroyo (2011) destaca a superficialidade quanto à liberdade de pesquisa e quanto à produção do conhecimento.

As concepções de currículo – consideradas como tradicionais ou conservadoras, críticas ou pós-críticas – diferenciam-se pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade, isto é, à natureza humana. Argumenta Silva (2010) que as teorias tradicionais apresentam como objetivo principal o foco conservador, que igualava o sistema de ensino aos moldes empresariais, tendo a base intelectual explorada por meio da memorização. Quanto às teorias críticas, elas sustentam a referência de que não existe neutralidade, salientando ser o currículo destinado a conferir liberdade e espaço cultural e social de lutas. Nos argumentos curriculares pós-críticos, tem-se como perspectiva a fundamentação por intermédio dos conceitos e do histórico de alguns grupos étnicos e dos conceitos da modernidade, como razão e ciência.

Baseando-se na leitura em alguns estudiosos que se debruçam sobre o significado do currículo no ensino superior, pode-se perceber que ele exerce a função de ensino, o qual deve ser produzido com o sentido voltado à formação, estabelecendo vínculos com os saberes necessários ao exercício da profissão docente. Por esse motivo, a proposta curricular para a contemporaneidade desperta elementos e possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão.

A capacidade de pensamento crítico, nessa mesma linha de raciocínio, vem da reconstrução da própria origem do conhecimento, das teorias e da prática, agregada a valores fundamentados no desenvolvimento de competências e habilidades em pesquisar, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, proporcionando movimentos dialógico e circulatório.

3.3.1 As licenciaturas e seus currículos: limites e possibilidades para transformar

Buscando problematizar o processo que envolve a formação de professores em nível superior, a proposta é discutir as proposições pedagógicas apresentadas na proposta curricular e nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Para tanto, aprofundou-se o estudo sobre os cursos de licenciatura em História e Pedagogia de duas instituições de ensino superior, situadas na RMPA, RS, nos quais se concentra o estudo, em específico a análise crítica dos seus currículos.

A intenção é expor de forma reflexiva a proposta pedagógica de pesquisa oferecida nos documentos disponibilizados como matriz curricular, que sustenta a ação docente no decorrer de cada semestre letivo.

Para fins de caracterização, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FACCAT (2007), o curso tem Habilitação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, foi autorizado pela Portaria MEC nº 1.523, de 27/09/2000, passando a ser reconhecido pela Portaria MEC nº 352, de 23 de abril de 2007. Sendo uma instituição privada, tem seu regimento de acordo com a mantenedora, a Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste (FEEIN), tendo por qualidade o ensino voltado ao incentivo à pesquisa e à extensão durante o processo de formação profissional de pedagogos, atendendo, assim, às particularidades da identidade regional.

De acordo, com o que se apresenta no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FACCAT (2007), a instituição iniciou suas atividades partindo das necessidades dos municípios de Taquara, Rolante, Igrejinha, Três Coroas e São Francisco de Paula. A intenção era ofertar o ensino superior no município de Taquara / RS, através da amplificação do curso de Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - situada na RMPA/RS. Ao obter sua autonomia acadêmica – com os cursos de Ciências Contábeis e Administração –, a FACCAT, na sequência, conquistou a autorização para instituir o curso de Pedagogia, que se assemelha às particularidades da comunidade, passando a exercer projetos que visam à qualificação do ensino na região e à contribuição com recursos humanos, buscados pelo zelo ao desenvolvimento cultural e sócio-político.

Levando em consideração as novas Diretrizes Curriculares, apresentadas ao curso de Pedagogia - aprovado pelo CNE, em 13 de dezembro de 2005 – e homologadas pelo MEC em 15 de maio de 2006, a instituição passa a adequar-se, assim, às normas que consideram fundamentais na formação do aluno do curso de Pedagogia. Exerce com disposições diversidade de conhecimentos relacionados à teoria e a prática. Esse discurso se constitui pela

multiplicidade das ciências, das culturas, das artes e da cotidianidade, que busca a interpretação das relações sociais estabelecidas dentro do processo educativo (BRASIL, 2005).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela instituição de ensino de Taquara, apresenta uma matriz curricular que está em aplicação desde o segundo semestre de 2007, composta por quarenta e quatro disciplinas com quatro créditos e sessenta horas-aula cada uma, sendo a quadragésima quinta relacionada às atividades complementares. A carga horária mínima do curso é de 3.200 horas, sendo 100 horas designadas às atividades complementares, com período mínimo de conclusão em oito semestres.

Quanto à possibilidade de formar professores pesquisadores, tendo como base a composição dialógica entre os campos teórico e prático dos saberes transpostos à prática de pesquisa, o curso conta com duas disciplinas de quatro créditos cada uma, denominadas Pesquisa e Prática Pedagógica I e Pesquisa e Prática Pedagógica II, dado que ambas possuem carga horária de 120 horas/aula.

No ano de 2007, deu-se início ao novo curso de Pedagogia da UFRGS. A reformulação do curso surgiu a partir da exigência legitimada de reformulação dos currículos das licenciaturas e das DCNs para o Curso de Pedagogia – resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. A atual redefinição curricular do curso prosseguiu com o significado de reforçar a disposição da formação de pedagogos - que tem sido feita pela Faculdade de Educação desde a década de 1980. Esse processo consiste na formação dos profissionais em educação - que se constituem docentes, bem como pesquisadores, com habilidades a coordenar equipe de processos educacionais em espaços de educação formal e informal. Portanto, o curso de Pedagogia tem como princípio a preparação para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional.

Seu currículo de formação - compreendido como um conjunto de situações que se voltam à aprendizagem, disciplinas, valores e atitudes – propicia a junção de um profissional numa tríplice relação e exigência do seu trabalho. Neste sentido, o pedagogo forma-se como um profissional que explora saberes e que, por meio de sua prática, reflete, transforma e reconfigura novas ações - assegurando as dimensões éticas, moral e cultural dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho político-social.

Essa composição – domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética – não se pode dividir durante o processo de formação profissional, em decorrência da dimensão docente, do pesquisador ou do gestor educacional. Esse processo de formação ampla aparece como uma das determinações das DCNs para o curso de Pedagogia, que prevê a formação de um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005).

A reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFRGS avançou no sentido de reforçar essa tendência, dando ênfase à formação que tem sido proposta por esta faculdade desde a década de 1980, definindo como propósito o entendimento do curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que são, simultaneamente, docentes, pesquisadores e capazes de direcionar os processos educacionais em diferenciados espaços da sociedade.

Com vistas a agregar a pesquisa à formação do profissional, a Faculdade de Educação - FACED/UFRGS - decidiu oficializar esta constituição, visto que o mercado de trabalho já a indicava como necessária ao curso. Identificada esta tendência, e considerando as discussões do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação (FACED) das Universidades Públicas (FORUMDIR), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em torno da necessidade de formar o pedagogo não somente como docente, mas também como gestor dos processos educacionais, na busca pela relação entre o conhecimento que se aplica e conhecimento que se especifica. Isto é, um profissional que relacione a ciência técnica ao saber metódico.

O curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela instituição de ensino da capital do estado apresenta sua matriz curricular atualizada em 2016/2, e conta com quarenta e três disciplinas obrigatórias, as quais somam 2.985 horas-aula, juntamente com 204 horas destinadas às atividades complementares. Isso totaliza uma carga horária de 3.210 horas-aula, com a possibilidade mínima de conclusão em oito semestres.

Buscando encontrar possibilidades de investir no ensino por meio da pesquisa, encontra-se no quadro curricular uma disciplina denominada “Pesquisa em Educação”, no entanto, na modalidade optativa, ficando a critério do aluno optar pelo aprofundamento entre teoria e prática no campo universitário.

Ao relacionar os cursos de Pedagogia das duas instituições, destaca-se que a primeira instituição, na sua composição disciplinar, apresenta duas disciplinas voltadas à pesquisa, destinando uma carga horária de 120 horas-aula a cada uma.

No ano de 2000, a FACCT solicitou junto ao MEC a autorização para implantação do curso de História, obtendo aprovação em 2001. No ano de 2002, o MEC instituiu as novas diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, instituindo-se, com isso, o curso de licenciatura plena. De acordo com a Resolução CNE/CEP 1/2002 e o

Parecer CNE/CP 28/2001, a nova proposta entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2006, quando as instituições de ensino superior passaram a atender à legislação vigente.

O curso de licenciatura em História está de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que autorizou a redução da carga horária dos cursos, e com a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 - que institui as DCNs para o curso de História, em nível de formação superior, para atuação na Educação Básica. Sendo assim, a instituição passou a formar pela FACCT professores em nível superior no curso de licenciatura plena em História.

As alterações realizadas na estrutura curricular apresentaram como objetivo a formação de um professor pesquisador e a ampliação do conhecimento sobre a história regional. As resoluções estabelecidas pelo MEC regulamentaram as mudanças na estrutura curricular, as quais foram, conseqüentemente, discutidas em reuniões de professores. Portanto, a atividade prática que se realiza no curso de História foi planejada conforme o projeto pedagógico, acontece desde o início do processo formativo e se estende ao longo de todo esse processo.

Sendo o objetivo principal do curso de História a formação de professores, as competências desenvolvidas baseiam-se na legislação vigente, nas DCNs, no Parecer CNE/CEP 09/2001, no Parecer CNE/CES 492/2001 e nas necessidades sociais detectadas pela instituição em sua atuação junto à sua comunidade regional. A História apresenta função complementar que é a de fornecer às sociedades humanas explicações sobre suas origens e as transformações pelas quais estas passaram. Ou seja, os eventos históricos devem ser vistos como fruto da ação humana, e não de entidades abstratas, independentes do homem e determinantes absolutas sobre ele. Nesse sentido, para entendermos a relação indivíduo - sociedade, conforme já foi expresso, é preciso que a História situe a humanidade no tempo, fazendo referências às ações dos indivíduos num determinado espaço. Ou seja, o processo de desenvolvimento histórico apresenta diferentes relações espaço-temporais.

Em termos espaciais, a História pode ser estudada segundo os níveis de análise micro e macro. O estudo dos aspectos históricos que se situam nos ambientes local/regional proporciona o conhecimento das peculiaridades intrínsecas - que, em nível macro, certamente passariam despercebidas. Tais detalhes, portanto, nos permitem a compreensão das propriedades e significados sociais, culturais, políticas ou econômicas de uma ou mais comunidade, assim como as formas de inserção que abrange determinado contexto histórico. Para este estudo - em específico no campo da História - é importante que o diálogo interdisciplinar prime pela troca com outras áreas do conhecimento.

Conforme a matriz curricular do curso de Licenciatura em História, oferecida pela instituição, desde o primeiro semestre de 2006, são oferecidas 41 disciplinas, com 4 créditos e sessenta horas-aula cada uma, aparecendo a quadragésima segunda, a ser realizada por meio de atividades complementares, totalizando 2.820 horas, sendo o período mínimo de oito semestres para conclusão do curso.

Por sua vez, no curso de formação de professores em História, sob a perspectiva de formar professores pesquisadores e buscar relações entre o campo teórico e o prático, evidenciam-se três disciplinas que possibilitam a realização de um trabalho de efetiva relação, visto que, nos documentos em análise, são oferecidas as de Introdução à Pesquisa Arqueológica, Ensino e Pesquisa de História Regional e Pesquisa e Prática Pedagógica, com sessenta horas-aula, aliciando a pesquisa no processo de formação docente.

Quanto ao curso de Licenciatura em História da UFRGS, no ano de 2003, a comissão de professores realizou uma reformulação do PPC do curso. Desta forma, em 25/11/2003, a Câmara de Graduação tomou como decisão 105/2003 as alterações curriculares propostas no processo institucional 23078.015465/03-56. O intuito do Projeto Pedagógico – elaborado durante a reformulação - é atender às necessidades dos alunos, porém voltado à legislação, que estabelece as alterações através de resoluções da COMGRAD, em todas as instâncias da universidade.

O Projeto Pedagógico que passou a vigorar em 2004 teve suas alterações realizadas sucessivamente ao longo dos anos. O Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) - no qual se situa o curso de Licenciatura em História da UFRGS - foi criado em 1970, como resultado dos movimentos universitários. Neste período, os cursos de graduação que são prestados atualmente pelo Instituto já eram amparados pela Faculdade de Filosofia, existindo os cursos de História e Filosofia desde 1943, e o curso de Ciências Sociais, desde 1959.

O curso de História foi criado em 1943 e reconhecido em 19 de dezembro de 1944, por meio do Decreto n. 17.400. Os cursos de licenciatura podiam ser cursados em núcleo comum de disciplinas, nos três primeiros anos do currículo, ou seja, bacharelado e mais um ano, no final do curso, para a formação didática - específica para aqueles que desejavam seguir a carreira docente, o que era desejo da maioria dentre os graduandos. Assim sendo, em três anos, formava-se o bacharel e, em quatro anos, o licenciado.

Instituída em 1968 pelo governo federal, através da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e do Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, a reforma universitária, a partir de 1971, extinguiu a Faculdade de Filosofia, cujos cursos foram distribuídos em vários institutos criados nesta ocasião, como o IFCH, ao qual o curso de Licenciatura em História da UFRGS está vinculado até hoje.

Nesse período, a formação em licenciatura contava com um núcleo específico de disciplinas didático-pedagógicas, contando com disciplinas nas áreas de psicologia da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, didática geral e prática de ensino em História. Em 2004, foi realizada a última grande reforma curricular com a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, que apresenta as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Neste momento, a licenciatura passou a contar com maior número de horas dedicadas às atividades práticas - tanto nos estágios de ensino fundamental e nos de ensino médio - quanto na composição curricular, ocupada pelas disciplinas de formação histórica.

No caso da licenciatura, a implementação da reforma curricular de 2004 continua em constante processo de avaliação, porque ela não busca somente atender aos preceitos legais, mas adequar às propostas pensadas inicialmente ao novo contexto do mercado de trabalho e às exigências da continuidade da formação do licenciado em nível de pós-graduação. Nesta perspectiva de formação, o curso de História conta com o Núcleo de Pesquisa em História (NPH), que está diretamente vinculado ao Departamento de História e ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) do IFCH, tendo como intuito o desenvolvimento de pesquisas e a disponibilização ao público de seus acervos documentais.

O Gabinete de Pesquisa em História do RS foi fundado em 1973, recebendo os materiais resultantes de projetos desenvolvidos pelo Departamento de História, que abrange o Núcleo de Pesquisa Arqueológica. Sua criação objetivou agregar as pesquisas realizadas, proporcionando aos futuros professores o aperfeiçoamento nessa área e a divulgação dos resultados dessas pesquisas por meio do envolvimento com as atividades de extensão.

Atualmente, a formação pedagógica é proporcionada ao longo de todo o curso, ao contrário do modelo anterior. Em que apresentava três anos de formação teórica do processo designando um ano de horas práticas realizadas no estágio. Dividindo-o em ensino fundamental e ensino médio, sendo este o componente curricular para formação com habilitação pedagógica.

O documento do curso de Licenciatura em História, oferecido pela instituição localizada em Porto Alegre, oferece 42 disciplinas em sua matriz curricular que contempla o semestre de 2016/2. Sua carga horária se distribui em oito semestres como objetivo mínimo de conclusão, contemplando ao todo 2.880 horas-aula, sendo 2.450 como disciplinas obrigatórias e 450 como exigência de atividades complementares.

Na tentativa de buscar relacionar o currículo da universidade e a possibilidade de trabalhar a pesquisa, constata-se que a instituição não possibilita – pelo menos em caráter formal e curricular – aos estudantes do curso de Licenciatura em História, em sua formação

pedagógica, uma interdisciplinaridade que venha ao encontro das relações e atividades práticas.

Quanto às licenciaturas em História, aparece em posição de destaque a primeira instituição, localizada em Taquara, na qual se observam quatro disciplinas voltadas à formação de professores com foco na pesquisa.

3.3.2 Repensando o espaço acadêmico e seu currículo na formação dos professores

Por meio do diálogo sobre a teorização de currículo, busca-se discutir a renovação do significado da aprendizagem. As teorias que buscam na pesquisa a contribuição para enriquecer a prática promovem aprendizagem. Porém, no entender de Garcia e Moreira (2003), acontece a divisão entre a teoria e a prática, o processo desqualificado vem abscindir a possibilidade criativa de todo processo de conhecimento emudecido. Ao reconstruir o significado do conhecimento, pode-se dizer que o processo de conhecimento sistematizado é transformado para o estudante, estabelecendo-se as relações entre o procedimento e o resultado.

O contexto contemporâneo demanda um currículo que estimule a capacidade do pensamento criativo, da reflexão e da reconstrução da origem histórica do currículo. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos pertencem a períodos históricos e críticos. Desenvolver, sistematicamente, as habilidades de pesquisa, de acordo com a própria prática, e confrontá-la com as reflexões teóricas – reconstitui tanto a prática em si quanto a teoria num movimento dialógico e contínuo – sobre o qual se produz a consciência (GESSER e RANGHETTI, 2011).

Estamos nos aproximando de uma sociedade pautada por desafios imensuráveis. A ideologia apontada no currículo analisa as relações estruturais, que demonstram ser um dos instrumentos de distribuição social, com saberes sistematizado, os quais, necessariamente, implicam identificar os significados que permeiam os conteúdos, ao proporcionarem realmente o conhecimento. De acordo com essa proposta, Horn e Germinari (2006) – que nos permitem melhor compreender a dinâmica da formação dos docentes nas Ciências Humanas – consideram o currículo uma sistematização com perspectivas de transformar uma sociedade.

Seu comprometimento é dar suporte aos alunos para que desenvolvam o mecanismo de reflexão crítica, desmistificando o processo conteudista tradicional, partindo do processo de formação do conhecimento educacional adquirido à distribuição e manutenção das diferenças existentes. Sob esse raciocínio, a composição curricular é considerada por Bernstein (1998) como campo de conhecimento e discurso produzido pelos pesquisadores,

campo pedagogizado que se volta aos discursos filosóficos, científicos e culturais, em que, no processo pedagógico, os conhecimentos produzidos passam por construções e transformações.

Os conhecimentos oriundos de diferentes origens do profissional docente, tais como a formação acadêmica inicial e continuada, o currículo e a dimensão da competência das disciplinas a serem ensinadas. Isto é, a importância da pesquisa, como alternativa para o diálogo epistemológico, como possibilidade de consolidação de processos partilhados de produção de conhecimento, serve de sustentação para o ensino (TARDIF, 2002).

O desafio da universidade é capacitar os indivíduos a buscar e saber utilizar os conhecimentos. Ao contrário do que acontecia anteriormente - quando o importante era desbravar o conhecimento -, o importante é "dominar o desconhecimento", ou melhor, que diante de um problema para o qual ele não encontra a resposta pronta, o profissional saiba buscar o conhecimento pertinente, e, quando este não está disponível, saiba encontrá-lo. Saiba ele próprio, com autonomia, buscar as respostas mediante a pesquisa.

Pesquisa é, em nosso entendimento, o fundamento básico de toda atividade voltada à construção do conhecimento. Pensar no processo é pensar na interação de conhecimento e objeto, na relação dialética que acontece entre a teorização e a prática, com intuito de transformar. Neste caso, Horn e Germinari (2006) entendem que não há relação em si, mas um conhecimento reflexivo sobre a ação, sendo, dessa forma, o conhecimento de mundo integrado aos das vivências, os quais foram se delimitando ao longo dos tempos.

O pesquisar busca compreender criticamente suas próprias certezas. O docente, ao fazer isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. Ensinar, aprender e pesquisar envolvem dois momentos: aquele em que se aprende o conhecimento já existente e aquele em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, para Freire (1996), requer aceitar os riscos e os desafios do novo, enquanto inovador, enriquecedor; é ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso – com ações que envolvam relações dialógica, reflexiva e interativa, apesar de saber que o ser humano está sempre submetido a certas condições, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la com significado.

Pensar em pesquisa ultrapassa o pensamento de que era apenas na academia que se produzia conhecimento. Sua dimensão abrange a política e a cultura, rejeitando quaisquer formas de discriminação que excluam as pessoas, e, como princípio científico, busca reforçar o diálogo com a realidade, com o processo emancipador - que já se inicia na infância e percorre por toda a vida -, dialogando com a criatividade e a pesquisa. Buscar na pesquisa a emancipação humana é a mesma relação que se estabelece entre pesquisa como princípio

científico, todavia um sem o outro torna inviável repensar a proposta curricular das licenciaturas (HORN e GERMINARI, 2006).

A partir do levantamento realizado, constatamos que prevalece, no espaço da formação de professores, uma abordagem disciplinar e cartesiana, ou seja, o currículo ainda está organizado de forma histórica, linear e cientificista, influenciada pelo modelo tradicional, que fortalece o caráter positivista e a apresentação dos conteúdos em disciplinas estanques e fechadas, sem comunicação umas com as outras.

Nesse sentido, as reflexões sobre a proposta curricular contribuem para a ampliação do debate sobre a urgência do estabelecimento de uma política nacional de formação de professores que tenha a prática da pesquisa como metodologia de trabalho. Impõe-se a necessidade de se dar visibilidade a uma tendência interdisciplinar como proposta inovadora, que permita analisar a dinâmica do processo de desenvolvimento durante a formação dos licenciados em Pedagogia e em História. Nesse sentido, Almeida e Santos (2012) complementam a ideia, referendando que o trabalho interdisciplinar propriamente dito pressupõe uma interação entre as disciplinas, iniciando pela comunicação das ideias e a integração dos conceitos.

Busca-se metodologicamente a interdisciplinaridade por meio da situação problematizada, pela qual se desvelam de forma integrada a realidade e os conhecimentos sistematizados. Demo (2003) expõe a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, quando propõe a pesquisa como princípio educativo e científico na busca da informação, do conhecimento, tarefa fundamental, enquanto patrimônios culturais, mas que não podem apenas ser transmitidos. Pela interdisciplinaridade, possibilitam-se a descoberta e a aprendizagem, integrando as disciplinas como processo metodológico de construção do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, o fazer interdisciplinar parte de uma construção coletiva, objetivando o conhecimento e se desfragmentando dos atos reducionistas. As interpretações dos conceitos interdisciplinares garantem para aqueles que a praticam um grau elevado de maturidade em relação à pesquisa, já que isso ocorre devido ao exercício de se engajar, pensar e repensar sobre os acontecimentos. Sendo assim, a interdisciplinaridade acontece por meio da conscientização e da relação entre os fatos a serem estudados, de forma clara e objetiva (ALMEIDA e SANTOS, 2012).

Interdisciplinaridade, nesse contexto, desponta como forma de romper com a ótica tradicional do “único”, que se vale da repetição, da memorização e da transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1996). Portanto, ela possibilita uma descoberta de aprendizagem integrando as disciplinas. Diante do conhecimento, busca superar o estudo fragmentado e a

falta de diálogo com a curiosidade do aluno. Logo, faz-se necessário aprender a fazer a prática pedagógica a partir da utilização de métodos diferenciados, fundamentando-se na interdisciplinaridade para a construção de novos saberes (FAZENDA, 2008).

Essas ideias apoiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma. Portanto, interdisciplinaridade se estabelece necessariamente pela relação entre teoria e prática. Atesta Lück (2013) que a interdisciplinaridade, no contexto educacional, manifesta-se como contribuição à reflexão e à condução de soluções às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, sintetizando a maneira como o conhecimento é constituído em ambas as funções da educação.

Ainda, na concepção de Paviani (2008), interdisciplinaridade se realiza na “produção” de conhecimentos novos, na sistematização das atividades de ensino que produzem e elaboram aprendizagens. Nessas condições, a interdisciplinaridade parte do pressuposto de que as coisas acontecem ao natural, partido da realidade complexa, isto é, o fazer interdisciplinar parte de uma construção coletiva em prol de um novo conhecimento. De acordo com Almeida e Santos (2012), a interdisciplinaridade permite a abertura de um novo nível de comunicação e o abandono dos velhos caminhos da racionalidade tradicional, que ainda predominam no currículo das universidades, para uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

Considera-se aqui o aspecto interdisciplinar relacionado ao ensino superior e à pesquisa. Essa característica diz respeito à crescente complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, exigindo pesquisa e trabalho científico. Consequentemente, é considerável, nos discursos a favor da interdisciplinaridade, a tendência a uma resolução do problema que se instala na sociedade, resolução essa que envolva os aspectos econômicos e éticos da sociedade moderna (AIRES, 2011).

A proposta da interdisciplinaridade é, de acordo com o ponto de vista que se defende, o estabelecimento das ligações de conectividade entre as diferentes áreas do conhecimento, e, assim, contemplam, no currículo, conteúdos e estratégias que promovam a aprendizagem e desenvolvam no aluno a consciência para uma vida em sociedade. Almeida e Santos (2012) confirmam que a busca, a pesquisa, a ousadia e o pensar complexo rompem os limites e as fronteiras estabelecidos entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, o trabalho deve ser realizado respeitando-se a especificidade de cada área do saber, uma vez que os campos de conhecimento não se anulam, mas, sim, estabelecem um diálogo.

4. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DAS ENTREVISTAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS

Este capítulo foi desenvolvido a partir dos dados obtidos na aplicação dos métodos e técnicas escolhidos para a pesquisa de campo desta dissertação, objetivando desenvolver o estudo aprofundado sobre a formação do professor pesquisador pelas universidades, para atuarem no contexto regional.

Com base nas técnicas de Bardin (2011), a pesquisa qualitativa exploratória, utiliza-se dos depoimentos e sistematização processados para, desta maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise dos conteúdos. Para Barros e Lehfeld (2013), realizar uma análise significa buscar o sentido explicativo para os resultados da pesquisa. Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, enriquecendo a tentativa exploratória, procurando conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras ou mensagens transmitidas.

Valendo-se do objetivo exploratório, por meio de entrevistas – enquanto pesquisa qualitativa –, realizou-se o cruzamento das questões que permeiam a formação dos professores no percurso acadêmico. Enfatizaram-se as questões relativas à prática de pesquisa, e, assim, entrelaçando-se, teorizando, interpretando e compreendendo os apontamentos por meio do processo de codificação dos dados, deu-se a escolha de unidades de registro, isto é, o recorte de que se valerá na pesquisa. Sintetiza Bardin (2011) que uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se unicamente à descrição. É importante que se procure ir além, atingir uma compreensão aprofundada do conteúdo das mensagens através da interpretação. Complementa Gamboa (2015) que esse processo consiste em classificar, ordenar e agrupar, isto é, pô-las em evidências.

Nesse mesmo sentido, Bardin (2001) propõe etapas para que uma análise possa ocorrer: a categorização, como procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles; a descrição, como o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Apresentar, descrever os resultados da análise de conteúdo é certamente um dos capítulos em destaque numa pesquisa. Entretanto só isso não é suficiente; assim, requer-se chegar à interpretação.

Na fase de interpretação dedicada à análise de dados, a pesquisa retorna ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras, para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados (BARDIN, 2011). Neste estudo, a

interpretação foi feita por meio da exploração dos significados expressos nas categorias de análise em contraste com essa fundamentação, para que, assim, a pesquisa apresente qualidade, disseminação, informação e conhecimento como tarefa fundamental, e não apenas transmissão desses conteúdos. Efetivamente, a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político.

Para tanto, a pesquisa apresenta uma análise não probabilística, contando com uma amostra classificada por critérios subjetivos do pesquisador, de acordo com os seus interesses pela pesquisa realizada, não existindo, portanto, uma probabilidade exercida sobre a população selecionada, constituída por pessoas que se encontravam à disposição do pesquisador e dispostas a responder aos questionamentos propostos. É importante ressaltar que a amostra não probabilística não consente indícios sobre o universo, contudo desconhece os erros cometidos que fazem parte da amostra.

O universo [amostra] pesquisado é composto por alunos concluintes do curso e já atuando em escolas como docentes. Estudantes que, em sua maioria, são do sexo feminino. Dos seis alunos concluintes da FACCAT, três atuam na rede de ensino do município de Igrejinha, dois em Sapiranga, e um em Rolante. Já entre os membros que correspondem ao contexto universitário da UFRGS, cinco atuam na rede municipal de Porto Alegre, e uma no município de Cachoeirinha.

Os critérios considerados para a escolha do público integrante da pesquisa foram estabelecidos pela proximidade de conclusão dos cursos ou conclusão das disciplinas voltadas à pesquisa, ou seja, estar cursando, ou ter cursado o último semestre em Pedagogia e História. Além disso, serviram também como critérios não ter trocado de curso no percurso acadêmico, nem ter migrado de outra instituição; desse modo, o sujeito de pesquisa deveria ter iniciado e estar concluindo o curso na mesma instituição e no mesmo curso. Isto é, para maior esclarecimento: três alunos de cada curso, três alunos de Pedagogia de cada instituição e três alunos de História de cada instituição.

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE foi elaborado como documento que informou e esclareceu aos sujeitos participantes da pesquisa a maneira como ele (a) foi abordado, contendo instruções consideradas como uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto que ambos estavam assumindo responsabilidades éticas. O termo, contém de forma clara, o procedimento pelo qual se resumem as informações importantes de formalidade da pesquisa.

Os dados coletados com os doze alunos e apresentados foram submetidos à análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011), na qual emergiu a integração da pesquisa no ambiente acadêmico e as práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, a relação dialética entre a

teoria e a prática. As identidades dos participantes são sigilosas, para que não ocorra o risco de exposição; portanto, estes são denominados A1, A2 e A3, classificados entre História e Pedagogia FACCAT, e A1, A2 e A3, definidos entre História e Pedagogia UFRGS.

É importante salientar que os caminhos metodológicos, de acordo com a abordagem qualitativa, buscam, no segundo momento, a realização das entrevistas. Esse tópico estabelece um conjunto de aspectos que norteiam a pesquisa por meio de sua abordagem. Ao dar início à análise dos dados, elaborou-se, conforme os princípios metodológicos de Bardin (2011), um quadro categórico para análise dos conteúdos, destacando as similaridades relatadas durante as entrevistas realizadas.

Quadro 2: Desenvolvimento das categorias de análise

Questões	Proposições	As categorias de análise
1- O que é pesquisa para você? Como vivenciou este processo durante a sua graduação? 2- Os professores abordaram a pesquisa nas disciplinas específicas? 3- As disciplinas específicas à pesquisa foram suficientes para torná-lo um professor pesquisador? 4- O que é para você, na prática, pesquisa na educação?	- Pesquisa como construção de conhecimento. - Pesquisa científica, participação dos alunos. - Conceito de pesquisa. - Didática dos professores na pesquisa. - Pesquisa de campo, proposta por atividades. - Relação pesquisa e prática docente.	Enlaces da iniciação à pesquisa científica na formação de professores
5- As outras disciplinas que compõem a estrutura curricular do seu curso abordaram as questões de pesquisa? 6- Como foi o processo de elaboração do TCC? As disciplinas de pesquisa contribuíram para isso?	- Disciplinas de pesquisa fundamentais para o TCC. - Pesquisa no decorrer do curso. - Instrumentalização do trabalho acadêmico. - Proximidade com a orientação.	Produção do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso
7- Perante a realidade local de sua região, quais as relações que você estabelece entre a pesquisa e a sua atuação pedagógica? 8- Quais as considerações - positivas ou negativas - que você ressalta quanto à pesquisa no processo de formação?	- Tema central de pesquisa voltado às questões regionais. - Pesquisas em História e a relação com o desenvolvimento regional. - Dificuldade interdisciplinar. - Cursar História é pesquisar.	Debates contemporâneos e críticos – uma abordagem sobre a formação de professores com ênfase ao desenvolvimento regional

Fonte: Autora.

Na sequência, apresenta-se a análise das entrevistas de forma descritiva. Com vistas a responder ao problema e aos objetivos, que a pesquisa de dissertação de mestrado se propôs, nas seções seguintes, depois de categorizados, apresentam-se os resultados e discussões por meio dos dados obtidos no estudo. O foco vai se delineando pela interpretação, apresentação – baseados em teorias de estudo sobre a mesma linha, transitando pelas concepções que se concentram nos procedimentos adotados pelo estudo. De modo geral, na sequência, apresentam-se os resultados, que consistem no desmembramento de textos referindo-se a três categorias de análise elaboradas.

4.1 Enlaces da iniciação docente à pesquisa científica na formação de professores

A temática discute o assunto abordado por professores que atuam na educação básica. À medida que se busca a participação, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID) e da Bolsa de Iniciação à Pesquisa, ambas fomentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procura-se captar não só a aparência do fenômeno, mas sua essência, procurando explicar dessa forma as relações e mudanças que se constituem como essência na prática pedagógica.

O PIBID foi criado pelo Decreto nº 7219/2010, o qual regimenta o programa apresentado às universidades em 2007, ano de registro, quando foram apresentados os editais de abertura às instituições de ensino superior (BRASIL, 2010) para aderência. Com o propósito de desenvolver atividades interdisciplinares nas instituições públicas de ensino básico, desenvolve projetos de acordo com cada área de conhecimento, conduzindo-os ao contexto e às propriedades de cada escola. O projeto é desenvolvido por docentes universitários, docentes das escolas, que têm como função coordenar o trabalho na instituição, e estudantes de licenciatura, cuja função é a de integrar as atividades práticas.

O PIBIC tem por objetivo incentivar a carreira científica de um professor pesquisador (BRASIL, 2003), visando ao apoio às atividades científicas desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa, destinando-se a estudantes de graduação integrados a projetos a partir de ações investigativas de seus orientadores. Além disso, têm por eficiência estimular os jovens a se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia, em busca do avanço dos conhecimentos já existentes.

Os requisitos para a aderência estão destinados às instituições públicas, comunitárias ou privadas, que efetivamente desenvolvem pesquisa. Conforme o Decreto nº 4.728, de 9 de junho de 2003, os estudantes pesquisadores tornam-se bolsistas a partir da indicação dos professores orientadores. O projeto visa proporcionar ao aluno bolsista, orientado por professor pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem

como estimular o desenvolvimento e o raciocínio científico e a criatividade, decorrentes das condições criadas pela acareação direta com os questionamentos de pesquisa, que se estendem ao acesso e à integração do estudante à cultura científica (BRASIL, 2003).

Estratégias fomentadas pela CAPES, que contribuem à promoção dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de produção científica e acompanhamento do professor, priorizam a autonomia investigativa dos estudantes. Reformular os conceitos e resolver problemas possibilitam espaços de discussão para que os estudantes se sintam capazes de se identificar com os processos. As experiências pedagógicas que se desenvolvem no contexto da realidade escolar, e a consequente interação com o espaço de pesquisa influem - sobremaneira - no aprendizado das futuras professoras (FERNANDES, 2012).

Considerando as etapas na construção do conhecimento, o presente estudo tem identificado as percepções sobre as práticas realizadas na escola pelas estudantes das licenciaturas, a fim de refletir sobre essas práticas, alicerçadas no constructo da aprendizagem. Pretende-se - com esta análise - evidenciar pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados através da iniciação à pesquisa, PIBIC, à aprendizagem.

4.1.1 Tecendo relações entre os incentivos Capes e a formação docente

Em sequência, este espaço envolverá as evidências de contribuição do PIBID e PIBIC, dialogando entre as ações teóricas e práticas a fim de socializar o conhecimento. Apresentam-se, na continuidade, os dizeres que proporcionaram os recortes que fazem menção à experiência de atuação profissional e científica vivenciada no contexto acadêmico e as compreensões interpretativas sobre a realização dessas atividades diante da profissão docente. Freitas (2002) define esse processo de atuação como a relação profissional do licenciando com o contexto educacional, que se constitui por meio da aprendizagem, caracterizando o envolvimento do futuro docente com o seu campo de atuação.

Nesse processo, o licenciando realiza as atividades práticas decorrentes da realidade, tanto da Educação Básica, pelo PIBID, como na Educação Superior, através de produções científicas, conforme destaca A1, aluna do curso de Pedagogia da FACCAT:

Pelo motivo de ter sido bolsista durante o processo de graduação, tive a oportunidade de vivenciar as atividades de pesquisas realizadas no grupo com uma colega. Essa pesquisa durou dois anos. Após ter sido concluído este projeto, fomos novamente convidadas a participar de outro projeto, na mesma instituição, porém com outro viés de pesquisa.

Integrar universidade e educação básica, a instituição escolar, é um dos procedimentos definidos à formação dos licenciados. Aos docentes experientes cabe tornarem-se coformadores de futuros professores da rede básica de ensino, conforme A1: *“Penso que é através dessas iniciativas que acabamos fazendo relação da pesquisa acadêmica com a prática pedagógica. Já realizei diversos escritos em formas de relatos, experiências sobre a minha prática para participar de eventos”*. Consequentemente, o projeto tem por objetivo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os quais envolvem a escola e a universidade, flexibilizando as relações e as melhorias no processo de ensinar e de aprender, tanto na educação básica quando na universidade.

Complementa A2, aluno do curso de História da FACCAT:

Pesquisa é sempre importante, principalmente se inserida na sala de aula. Faz parte do processo de formação, se não for estimulado esse viés de pesquisador, não se vai adquirir a bagagem que se faz necessária para chegar à sala de aula. O ato pedagógico passa por essa formação, é importante relacionar a pesquisa com a atividade prática.

A agilidade docente permite o exercício reflexivo na prática, sobre a prática e para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2002), essa prática pode ser interpretada como um procedimento de aprendizagem por meio do qual os docentes transcrevem sua formação e a reproduzem profissionalmente. Nesta continuidade, a adaptação à profissão docente elimina o que tem sido representado unicamente pelo discurso teórico, abstrato ou sem nexos com a realidade vivida; de certa forma, busca-se a abordagem, de uma maneira ou de outra, relacionada à prática.

Flores (2010) apresenta a concepção de que a integração profissional antecipatória, isto é, durante o processo formativo acadêmico, ameniza o choque causado pela interação profissional que ocorre com a realidade escolar no momento de atuação prática do novo docente. Assim afirma A3, acadêmica de Pedagogia FACCAT: *“O projeto PIBID tem nos incentivado a pesquisar, à pesquisa-ação, ou seja, pesquisar sobre a nossa prática com pesquisas amplas, neste sentido entendo que o curso tem caminhado para isso”*. Tal afirmação se caracteriza pelo processo de socialização profissional, o qual relaciona as ideias construídas na academia com a realidade escolar na prática.

Ao apresentar as contribuições do PIBID à formação de professores pesquisadores da educação básica em cursos de nível superior, adota-se a proposta de estímulo à pesquisa, com a intenção de preparar professores capazes de refletirem sobre sua prática profissional mediante uma atitude investigativa (RAUSCH, 2010). Mesmo assim, é inibido o estímulo à

produção científica na graduação, conforme evidenciado pela aluna A1, licencianda em Pedagogia pela FACCAT:

Consegui uma pequena interação e integração, passando a ter conhecimento de como se produz um artigo científico, através da participação no PIBID. Durante o curso, não foi exigido realizar pesquisa, mas os dois artigos que construí, apresentei e publiquei, durante a graduação, foram através da minha participação no PIBID. No relatório de estágio, sobre as minhas questões escritas, acredito que consegui evoluir, por estar agregada ao programa pelo meu envolvimento e por estar participando das pesquisas de grupo e da aplicação prática; de certa forma, também aprendi coisas em relação à escrita. Assim como já citado, relaciono a formação e a minha integração ao PIBID e saliento a importância da construção de artigos, faltando inserir nas disciplinas o hábito da escrita, da leitura, da pesquisa e da produção acadêmica.

Para apresentar a questão e o distanciamento existente entre a escola e a universidade, o PIBID tem condições de estabelecer a relação entre as instituições, proporcionando ao aluno das IES o acesso e o convívio com as escolas, a fim de proporcionar-lhe uma formação qualitativa por meio do ensino nas escolas públicas. Estas relações possibilitam aos alunos das licenciaturas aprenderem a integrar-se à escola, e, conseqüentemente, dispor de soluções e questionamentos para melhorar o ambiente escolar.

A universidade é considerada, atualmente, como espaço em que ocorre a produção científica, materializada pela pesquisa. Essa ocorrência, por vezes, constitui-se em conhecimento entrelaçado com atividades realizadas que não valorize apenas o conhecimento já adquirido, mas que se adapte às novas necessidades (BORGES e FONTOURA, 2010). Afirma A2, do curso de História da UFRGS: “*Um docente precisa estar sempre se atualizando, reciclando e produzindo novos conhecimentos*”. Partindo da presunção de que o processo de humanização do homem está vinculado ao relacionamento de sua existência com o mundo, cabe à educação possibilitar isso, por intermédio de uma aprendizagem sustentada pela docência inteligível, baseada na pesquisa científica (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Tendo em vista esse pressuposto, a pesquisa científica na universidade tem sido considerada por Rodrigues (2006) espaço de vivências culturais universais -, possibilitando a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo organizada para a formação docente, aproximando a realidade científica das necessidades profissionais – requerendo profissionais qualificados – e fazendo do conhecimento não só o discurso teórico, mas o exercício prático da produção de tais conhecimentos. Tal afirmação se qualifica pela produtividade acompanhada de dissecação reflexiva e criativa, subsidiando os profissionais da educação a ingressarem na atuação docente de maneira competente e atuante.

Dando continuidade ao tema, a pesquisa científica objetiva a construção e reconstrução evolutiva dos saberes humanos - sendo metodicamente planejado e executado - através de raciocínio exigindo critérios e processamento das informações. Os trabalhos elaborados durante a graduação têm por responsabilidade produzir ciência ou, inicialmente, dela emanar (DUARTE JÚNIOR, 2010). A pertinência da pesquisa é exemplificada no relato de A3, aluna do curso de História da UFRGS:

É importante estimular a pesquisa desde o início da jornada de formação à prática do ofício, pois é uma das importantes ferramentas. Não basta só teoria. Durante minha formação na graduação, tive contato com a iniciação à pesquisa científica já no quarto semestre. Foi uma excelente oportunidade participar de um projeto de iniciação científica com o professor que depois viria a ser meu orientador no TCC.

O processo de formação acadêmica mantém o ensino restrito apenas aos conhecimentos teóricos existentes, está de certa forma, correndo o risco de exercer práticas arcaicas. A busca de conhecimento pela pesquisa é apontada por Freire (1996) como a tentativa de encontrar soluções intensificadas pela descoberta. Quando se instiga a curiosidade, desperta o interesse de ir além. Em conformidade com essa ideia: “*Meu envolvimento com a pesquisa, enquanto bolsista de iniciação científica, me permitiu desenvolver minhas próprias pesquisas, bem como conhecer com profundidade as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação*”, posiciona-se A3, aluna do curso de Pedagogia da UFRGS.

Um segundo aspecto imprescindível é a instituição exercer sua função essencial na formação de seus membros como profissionais competentes, definido por Masetto (2008) como princípio das instituições de ensino superior, que busca resolver as necessidades de uma sociedade - enquanto instância educativa responsável pela formação de seus membros como cidadãos humanos, integrados socialmente e profissionais competentes. Logo, faz-se necessário evidenciar a pesquisa como princípio a estender-se como círculos de conhecimento. Afirma A3, estudante de Pedagogia da FACCAT:

É a partir das vivências acadêmicas que tu passas a perceber o quanto a pesquisa faz parte do ser professor, não tem como ser professor sem ser pesquisador, e dificilmente tu serás um bom professor se não pesquisar. Mesmo que em algumas disciplinas a pesquisa científica não foi uma evidência, no meu caso, tive a oportunidade de estar inserida em um grupo que me proporcionou o aprofundamento, além do básico, para me tornar uma professora pesquisadora.

Com efeito, aos alunos dos cursos de licenciaturas, a qualidade da universidade e o desempenho em se tornarem mais questionadores são fatores de extrema importância, entretanto a pesquisa científica tem por desígnio a busca por soluções às problemáticas da realidade prática docente. Para tanto, ressalta-se que a pesquisa tenha o espírito investigativo. Complementa Lüdke (2001) que a pesquisa aprofunda o conhecimento e a torna capaz de contribuir para o desenvolvimento, para o conhecimento e a compreensão do mundo em que o aluno se insere. Apesar disso, A2, aluna do curso de Pedagogia da UFRGS, sustenta: *“Tive a oportunidade de participar de grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica. Durante toda a graduação, fui aluna-bolsista de um projeto que tinha convênio com quatro universidades do país, em que se pesquisava sobre políticas educacionais no Brasil”*.

A pesquisa - enquanto processo -, procurando favorecer o desenvolvimento cognitivo, contribui para o crescimento e a aprendizagem do pesquisador. O parecer dado por A3, da Pedagogia da UFRGS, contempla a ideia: *“O fato de ter sido bolsista de iniciação científica ajudou bastante também, considero esse aspecto papel fundamental na minha formação”*. Deste modo, a pesquisa científica propicia o estímulo reflexivo do conhecimento, isto é, abre a mente dos graduandos para o mundo da ciência (LÜDKE, 2001).

Os questionamentos sobre o papel das universidades, o ensino, o fomento e o desenvolvimento da pesquisa, consideram-na agente formador capaz de disseminar o conhecimento. Certifica A1, do curso de História de UFRGS: *“Foi enquanto bolsista de iniciação científica que tive a oportunidade de adentrar profundamente no universo da pesquisa acadêmica”*.

Moura (2010) argumenta que a experiência prática - realizada pelo bolsista - ainda precisa ter um aprofundamento maior. Em consequência, a formação do professor pesquisador - a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente - qualifica o ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos, proporcionando, assim, metodologias ativas, desenvolvendo trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

Neste contexto, considera-se o desenvolvimento de profissionais docentes enquanto colaboradores da qualificação do ensino no país. Entretanto, além da formação inicial de professores, há de se pensar também no acompanhamento dos professores iniciantes, partindo-se do princípio de que a pesquisa se apresenta com o objetivo de investigação do docente, fazendo-se perceptíveis os questionamentos em busca de soluções dos problemas sociais e culturais.

Os dados analisados nesta categoria evidenciam pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados por meio da

iniciação à pesquisa, PIBIC. De certa forma, os programas têm contribuído para a formação inicial de professores. Além disso, contextualizam a realidade do sistema educacional brasileiro, pela relação entre o conhecimento prático e teórico na profissão docente, proporcionando aos licenciados uma formação ampliada, participativa, destacando-se, assim, os processos em que os bolsistas estão envolvidos.

Apresenta-se, na sequência da análise, as questões que representam, de forma explícita, a relação das disciplinas cursadas com a pesquisa, no âmbito do processo de formação dos licenciandos.

4.2 Produção do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso

Tendo consciência dos desafios que são apresentados à formação inicial de professores em nosso país, podemos evidenciar a falta de elementos que compõem as relações entre teoria e prática. A ação preparatória teórico-metodológica ensina e determina os conteúdos, os quais apresentam os princípios necessários à construção das atividades educativas escolares em sua totalidade, questões que valorizam a importância da pesquisa enquanto atividade pedagógica a ser inserida no cotidiano docente, apropriando-se delas, principalmente, no início da formação (KIRSCH, 2007).

Em vista disso, analisam-se tais questões, à medida que a pesquisa científica é constituída durante o processo de formação de professores. Sobre essa questão, Kirsch (2007) nos faz pensar sobre a importância de o professor refletir sobre sua prática docente. O desafio é posto no espaço acadêmico, necessitando ser trabalhado nos cursos de licenciatura não unicamente por meio dos trabalhos de conclusões de curso (TCC), mas enquanto elemento curricular fundamental nas instituições formadoras, isto é, a pesquisa enquanto elemento básico pertencente às atividades pedagógicas.

Nesse sentido, ao ingressar na universidade, tem-se em mente que as abordagens se concentram em longas jornadas de estudos, pesquisas, elaborações de trabalhos, entre eles artigos e monografias de conclusão e avaliações. Para Fazenda (2008, p. 19), “[...] o educador tem a obrigação de incentivar e propiciar a formação de novos pesquisadores”. Em decorrência disso, acadêmicos vão percebendo que, além das disciplinas curriculares obrigatórias e dos estágios, existe o TCC e que esse momento da formação exigirá esforços e dedicação dos alunos da graduação para concluírem o curso de licenciatura.

Esse percurso de reflexão e pesquisa se contempla desde a formação inicial, e, certamente, a partir do estímulo dado, desenvolver-se-á o profissional comprometido. Os

relatos latentes apresentam as reflexões sobre o emprego da pesquisa na formação de professores, os quais se fazem compreender pela problemática proeminente para as ações investigativas. Para tanto, o entendimento acerca do que é pesquisa, seu desenvolvimento e sua contribuição no processo de formação inicial, permite a descrição das percepções dos futuros professores em relação à prática de pesquisa, conforme relata A1, do curso de licenciatura em História da FACCAT:

A elaboração do TCC foi um processo construtivo desde o início da graduação até o final, foi uma etapa que se concretizou pelo mesmo processo. Dentro dessa construção, foi possível entender melhor o processo de pesquisa. O seu desenvolvimento se constitui durante o percurso acadêmico, partindo disso, tive a complementação lógica, que se deu a partir de sua elaboração no final do curso, em que temos a compreensão de como as coisas realmente fazem sentido.

Ao realizar uma análise sobre as experiências relacionadas à pesquisa no decorrer da formação, a aluna apresenta em seu relato as questões realizadas no decorrer do curso e, ao se deparar com o TCC, demonstra a relação existente entre essas experiências, porém a complementação coerente dá-se na aprovação final, na conclusão do curso de licenciatura. Dando continuidade à pesquisa, A3, aluna do curso de História da FACCAT, considera o seguinte: “*O processo de elaboração do TCC foi feito seguindo à risca o aprendizado adquirido durante a graduação. Com certeza, as disciplinas de pesquisas foram fundamentais para todo o caminho percorrido durante o TCC*”.

As consequências expressas pelos acadêmicos tais como o exercício e a elaboração do TCC, enaltecem o entendimento sobre o prestígio e a contribuição do envolvimento com a pesquisa enquanto método de formação inicial, sendo esse um dos entendimentos que os futuros professores expressam em relação à prática de pesquisa. Em razão disso, A1, da UFRGS, acrescenta: “*A elaboração foi tranquila, eu já tinha contato com os professores, entre os quais estava o professor que me orientou, então não teve problemas de contato. Durante o desenvolvimento do TCC, foi que pude perceber o nexos existente entre as disciplinas*”.

O conceito de pesquisa continua sendo um elemento polêmico, que segue em discussão. Beilerot (2001) define a pesquisa como uma questão complexa, que exige trabalho investigativo, exclusivo, quanto aos critérios apontados para defini-la. Desses critérios, a perspicácia referente à produção do conhecimento investigativo e preciso, instalando-se novamente enquanto polêmica de constituir o que é a realização de conhecimentos novos.

Fonseca (2008) aponta as atitudes que proporcionam as relações pedagógicas colaborativas, que envolvem as ambiências criativas de pesquisa. Os argumentos de A3, integrante do curso de História da UFRGS, ressaltam esse processo relativo como:

Longo e, a partir do final de 2011, até o segundo semestre de 2013, tive um bom tempo para pensar, ler, fazer o projeto, para, assim, dar sequência na escrita do TCC e apresentá-lo em dezembro de 2013. As disciplinas acabaram sendo boas, possibilitaram a escrita do projeto com cuidado, tornando possível, por exemplo, a diferenciação entre “Problema de pesquisa”, “Objetivos”, “Recorte Temporal”, “Marco teórico”, etc. A partir da clareza, ou, pelo menos, do conhecimento mínimo dessas categorias, o TCC começou a ser moldado de forma sólida. É claro, as disciplinas ajudaram bastante nesse processo.

As afirmações trazidas por Ghedin (2004) expõe que a formação de professores, para atuarem na educação básica, torna necessário o envolvimento com a pesquisa. A universidade, enquanto agente de produção científica voltada ao ensino e à formação do sujeito intelectual. Todavia, às disciplinas que permitem a sistematização e a investigação ao longo do processo formativo. Não obstante, considera A1, do curso de Pedagogia da FACCAT: “Durante a formação, a pesquisa foi praticamente só no TCC, fiz as disciplinas de Pesquisa e Prática 1 e 2, mas, como eram em grupo, acabei não fazendo pelo correto, ou seja, como deveria fazer”.

Perante as justificativas colocadas, pode-se verificar que os acadêmicos têm a real consciência da importância e da amplitude do TCC, uma vez que este se apresenta como uma etapa essencial durante o transcurso de formação. Depois das considerações acerca do tema, Cainelli e Sanches (2008) argumentam que os professores que têm em sua formação apenas uma disciplina que aborda subsídios teórico-metodológicos por meio de estudos e pesquisas, pode contribuir para a falta de preparo de alguns outros. Dando sentido a isso, apresenta-se o dizer da aluna A2, do curso de Pedagogia da instituição taquarense, que determina:

As disciplinas de pesquisa contribuíram bastante para elaboração do TCC, como eu a realizei, proporcionou-me abordagens amplas. Enquanto realizava aquela pesquisa, a professora que me orientava também cobrava, o que me proporcionou um aprofundamento maior. Elas me ajudaram, me orientaram a elaborar o TCC e a participar da pesquisa. Bem, na verdade, a atitude de pesquisador depende de cada um. Acontece de muitos saírem do processo de formação e não colocarem em prática aquilo que foi abordado durante o curso.

Acerca da importância das disciplinas de pesquisa relacionadas aos conteúdos específicos, segundo Tardif (2002), o conhecimento pedagógico enaltece e aprofunda a capacidade de contribuir para o desenvolvimento. E, conseqüentemente, passa a exercer os saberes enquanto compreensão do mundo em que o aluno se insere. Logo, a pesquisa como

processo favorece a cultura, porque contribui para o crescimento intelectual do discente. Nessa perspectiva, A3, da FACCAT, concluinte do curso de Pedagogia, considera que *“As disciplinas de Pesquisa e Prática 1 e 2 são fundamentais no curso. Elas conseguem nos passar essa abrangência, que é o campo da pesquisa, para que se possa desenvolver na pesquisa de campo um bom trabalho, e não simplesmente realizá-lo”*.

Na continuidade desse pensamento, alicerçado por Lima (2010), apresenta-se a necessidade de incorporar o diálogo entre o ensino de ciências - e, sobretudo, ensinar a ensinar ciências -, e o campo de ação. A2, integrante do curso de Pedagogia da UFRGS, aponta que o TCC realizado *“Foi numa escola de jovens e adultos e teve como objetivo analisar a representação do aluno no Conselho Escolar, que precisava se manter atuante, cuidando das verbas, mas principalmente do Projeto Político Pedagógico da escola”*. Nessa lógica, o professor pode pensar maneiras ímpares e diversificadas de produzir e reproduzir o conhecimento, dando-lhe novo sentido (LIMA, 2010).

4.2.1 Entrecruzando olhares em relação às monografias de conclusão de curso (TCC)

Ao apresentar tais dificuldades, estas indicam a necessidade de conciliação do hábito dos estudos universitários com a elaboração do TCC. A respeito do envolvimento do estudante nesse processo, Almeida (2002) salienta a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Consequentemente, dedicar-se à tarefa, durante a elaboração e execução desse trabalho, no âmbito acadêmico, demanda métodos para harmonizar a vida pessoal, o qual articula o trabalho e a família com a vida acadêmica. Dominando todas as investigações e trabalhos que são ofertados por todas as disciplinas para a elaboração do TCC, exige-se dos acadêmicos, dedicação em tempo considerável e necessário para a execução dessa pesquisa (LENOIR, 2006).

Percebe-se que os alunos têm dificuldades para desenvolver suas pesquisas, as quais se revelam já no momento inicial da elaboração de projetos de estudos. De maneira oposta, A1, aluno do curso de História da FACCAT, recorda que *“A elaboração do projeto foi tranquila, porque sempre tive bem claro os meus objetivos, o que eu queria, onde eu queria chegar, e, após a conclusão do curso é que percebi que as disciplinas foram fundamentais na construção e elaboração do TCC”*.

Diante da construção e dos procedimentos, em que se exige a elaboração escrita, no desenvolvimento da monografia em si, surgem dificuldades a serem superadas, tanto no decorrer das orientações quanto no percurso do trabalho de campo. Evidencia-se isso na exposição do aluno de História da FACCAT, quando diz *“Senti, por vezes, necessidade e falta*

de orientação. Ao chegar ao processo final do TCC, é que realmente se mergulha no assunto e se busca o entendimento de tudo. Esse foi o ponto complicado segundo a minha percepção” (A1).

Em relação ao aspecto mencionado pelo aluno, concluir um curso de graduação exige e requer dedicação para realizar o que se planeja. O trabalho de conclusão nada mais é do que um trabalho científico que faz parte de uma das disciplinas do curso, independente das demais. O suporte, que consiste no esclarecimento de dúvidas que surgem à medida que o trabalho vai ganhando forma, é dado pelo orientador. Concluir o curso de graduação é uma tarefa que requer dedicação, o que também proporciona momentos de trocas e experiências entre os envolvidos durante o estudo. Esse trabalho conjunto, no que se refere ao orientador, foi enaltecido da seguinte forma:

Mesmo eu dando o melhor de mim, eu não posso deixar de ressaltar a importância que tem o papel do orientador nessa função. Posso agregar que o trabalho tem mérito pessoal, mas não seria o que foi sem a presença e a contribuição do orientador. Esse processo de construção ao lado do orientador é importante para um pesquisador, talvez um dia a gente tenha autonomia para dar os passos sozinhos, mas, durante o processo de graduação, na elaboração e conclusão do TCC, é imprescindível a presença do orientador (A2, acadêmico do curso de História da FACCAT).

De imediato, as dificuldades enfrentadas durante a trajetória que os acadêmicos percorrem na elaboração do TCC, dizem respeito à pesquisa como mecanismo de investigação, busca de respostas a determinado questionamento. Como também relatam os acadêmicos, na sequência, é com base na pesquisa que avançaram, ampliaram e aprofundaram os conhecimentos. Nessa direção, ao serem questionados sobre a importância da pesquisa no trabalho de conclusão de curso, os estudantes apresentaram as seguintes manifestações:

Levo em consideração o tempo de elaboração do TCC, foram nove meses de muita pesquisa, escrita, reflexão, construção e reconstrução. Quanto às disciplinas, foram praticamente todas que se relacionaram com a pesquisa. Particularmente, relacionei várias disciplinas no meu TCC, principalmente didática e prática (A2, História FACCAT).

No entender de Fávero (2003), a pesquisa no campo universitário não pode ser tratada e condicionada como um “subproduto”, por isso a necessidade de repensar os programas dos cursos das IES, para que suas ações se fundamentem, nas disciplinas de formação acadêmica, em concepções teóricas e práticas de produção científica. Para isso, diz A3, aluna da Pedagogia da FACCAT:

Considero um período importante na trajetória acadêmica a relação entre as disciplinas de Pesquisa e Prática 1 e 2. A percepção sobre a realização do TCC começa a acontecer nas disciplinas específicas de Pesquisa e Prática 1 e 2. As questões de pesquisa acontecem de forma superficial sobre o que é pesquisa, mas é realmente nas disciplinas específicas que se encontram os passos para a elaboração de pesquisas. Considero, enquanto fato negativo, que ainda são poucas as disciplinas que abrangem a pesquisa, estabelecendo-a como foco específico, o que, por vezes, em mais de 30 disciplinas, poderia ocorrer, ou seja, abordarem as questões de pesquisa. De certa forma, o curso deixou a desejar. Foi assim que cheguei lá no final no TCC, para, então, alcançar essa relação entre teoria e prática de pesquisa.

De acordo com Leite, Genro e Braga (2011), o que se constata na maioria das universidades é que ainda se instauram apenas modelos de ensinar e prestar serviços para a comunidade, sem uma reflexão teórica aprofundada. Segundo estas autoras, essa formação se configura no conhecimento e, assim, ocorre a produção de conhecimento científico e inovador na universidade.

As disciplinas de Pesquisa e Prática 1 e 2, eu as realizei juntas, no mesmo ano letivo do TCC. Elas deveriam ter acontecido no início do curso, mas, por motivos pessoais, acabaram ficando para o final. Justamente, consegui fazer uma relação melhor com a construção do TCC, mas o pessoal que já havia realizado a disciplina no início do curso ficou meio perdido, com dificuldade de estabelecer essa relação (A2, Pedagogia FACCAT).

Fávero (2003) aponta que a pesquisa científica nem sempre é parte integrante dos cursos de graduação. O conhecimento proporcionado pela universidade limita-se ao ensino transmissor e reprodutor, negando a pesquisa como estratégia pedagógica durante a graduação. “O processo de construção do TCC ocorreu de forma tranquila, tendo em vista que as disciplinas anteriores contribuíram para isso, tornando tranquila sua elaboração (A3, Pedagogia UFRGS)”.

Com isso, os alunos passaram a exercitar sua capacidade de reflexão e senso crítico, sobretudo durante as atividades de elaboração dos trabalhos de conclusão. Porém, os futuros professores colocam em julgamento a forma como a pesquisa foi conduzida, em sua grande parte, no decorrer do curso, havendo certo comprometimento no andamento e no relacionamento entre as disciplinas que abordam a pesquisa. O resultado da ação de pesquisar não é repentino, há uma anuência de que o acolhimento da pesquisa, enquanto princípio educativo, acrescenta-se de maneira gradativa (DEMO, 2006). É um exercício realizado, de maneira inicial, por uma parte menos numerosa, todavia nenhuma iniciativa começa grande (GRILLO *et al.*, 2006). À vista disso, discentes manifestam-se a respeito da insistência em

efetivar o processo de ensino e aprendizagem pela pesquisa, revelando a contribuição e o crescimento para um ensino inovador, definindo-se pelo aspecto inventor de aprendizagem autônoma.

Quando concluí o trabalho, consegui fazer um balanço e perceber que praticamente tudo que vivi e vivenciei durante o curso foi possível colocar em prática durante o processo de TCC. Hoje posso perceber que tudo que aprendi durante os cinco anos de FACCAT foi aplicado no meu TCC (A2, acadêmico do curso de História).

A relação com o saber, instigado pela pesquisa, avança para o entendimento, ao tomar consciência de que a memorização e a reprodução rejeitam a compreensão sobre determinado objeto. Por esse motivo, professores e alunos são sujeitos produtivos do conhecimento, e não mais objetos de reprodução do conhecimento. Em educação, não poderia ser dissemelhante, porquanto a variedade de pesquisa que se realiza, abordando diferentes perspectivas sobre o conjunto de problemas apresentados no campo das humanidades. Dessa maneira, a ciência produzida na área da educação favorece a interpelação acadêmica, pelo fato de que se aprimora a pesquisa pesquisando, isto é, “[...] uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada” (FERREIRA, 2009, p. 44).

Com isso, temos a premissa de que, além das possíveis dificuldades dos futuros professores no decorrer dos estudos do TCC, a situação possa ser inquietante quando a opção pela orientação se dá não especificamente pela aproximação do acadêmico com a temática de estudos. Feito desse modo, o ponto de vista metodológico enaltece a elaboração do estudo no processo do aprender a pesquisar. Abona A2, estudante de História da UFRGS “*Os alunos da licenciatura de História já seguem fazendo mestrado, já definem suas pesquisas como uma sequência do seu TCC, e comigo não vai ser diferente. A pesquisa que estou concluindo já está relacionada à proposta de ingresso no mestrado*”.

O ato de pesquisar vai além da escolha de um determinado tema, urge de necessidades e curiosidades desenvolvidas pelo pensamento humano. Para Almeida, Pereira e Claro (2012), a proposta exige sobre o fato e objetos manipulados reflexão, exames e adequação científica. A realidade imaginária passa a ser a ideologia que começa a fazer nexos com a realidade científica. O pensar complexo respeita a realidade constatada e com ela dialoga, entrelaçando-se à necessidade de aprender a multidimensionalidade das interações. A1, estudante de Pedagogia da FACCAT, afirma:

Com exatidão, passei a me inteirar da pesquisa científica, realmente, durante o período de realização do meu trabalho de conclusão. Posso concluir, afirmando que realmente a pesquisa, para mim, só aconteceu no final. No decorrer do curso, percebi que ficou só na fala, nada passou dos trabalhos realizados, a partir de teorias, livros e leituras, mas nada como uma pesquisa científica que esteja relacionada à construção do conteúdo como uma bagagem teórica.

Considera-se, seguindo o entendimento de Lüdke (2001), que o acesso à elaboração prática da pesquisa, na educação, vem se aprimorando como alternativa eficaz para, na formação inicial, corroborar aprendizagens significativas, tornando-se satisfatória no sentido da reflexão e ação, incrementando o fazer pedagógico na inicialização à área da docência, em razão de fortalecer a experiência de pesquisar no decorrer das atividades acadêmicas, proporcionando, no processo de ensino e aprendizagem, a investigação. Assim, acrescentar a ação de pesquisar na academia contribui para a compreensão de que a postura investigativa precisa estar envolvida na ação docente (SLONGO *et al*, 2012), posição que também é defendida por A1, do curso de Pedagogia da FACCAT:

Para mim, esse processo contribuiu, porque, com as disciplinas de Pesquisa e Prática 1 e 2, cursadas bem no início do curso e agora durante o processo de elaboração do TCC, realmente consigo entender o que é uma pesquisa e o que é um trabalho científico. Esse processo vem ao encontro de todo aquele “drama” que a gente vive durante a graduação ao saber que tem que elaborar um TCC. Realmente é difícil, mas não é impossível.

De acordo com Severino (2007), o processo a ser seguido para elaborar um trabalho de cunho científico é desenvolvido pela construção de conhecimento, por processo, e não por produto. Logo, fica evidente que as disciplinas de pesquisa têm como foco a formação do pesquisador, e não apenas um aglomerado de técnicas e manuais de como realizá-la.

Pode-se, a partir da resposta seguinte, interpretar que a pesquisa, no transcorrer do curso, é, portanto, ferramenta indispensável e deve, certamente, ser estimulada pelos professores, uma vez que estes atuam como responsáveis pela difusão do conhecimento. A busca e a produção do conhecimento deve ser prioridade não só na vida acadêmica como também em outros setores, assim como diz Demo: “Pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo” (DEMO, 2006, p. 16).

Desse modo, destaca-se que a ferramenta essencial para o desenvolvimento do ensino superior é a leitura, e o professor complementa o processo enquanto protagonista dessa integração na rotina do acadêmico, pois tudo começa por ele. Assim, confirma o participante da pesquisa sobre as disciplinas:

Houve bastante fundamentação, a qual foi bem importante, mas, no meu ponto de vista, se as tivesse feito lá no início do curso, estariam prejudicando o desenvolvimento do meu TCC. Teve momentos, nesse período, em que me encontrei sozinha, no meu caso, é a gente mesmo que elabora, ou seja, quem faz o TCC por causa da indisponibilidade de orientação, contudo considero um processo de grande aprendizagem (A2, Pedagogia FACCAT).

Justificam Viana e Veiga (2010) que a função exercida pelo orientador deveria ser de educador, devido a sua experiência acadêmica, compartilhando e construindo com o orientando conhecimentos, isto é, num processo de diálogo correspondente entre as partes. Dado o que foi exposto, torna-se relevante considerar o processo de orientação dentro da academia como espaço de reflexão e discussão sobre a formação continuada do orientando.

Nesta perspectiva, o professor, na contemporaneidade, caracteriza-se como orientador de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno acadêmico, assegurando-lhe a produtividade do ensino, isto é, o professor, ao estar comprometido com a constituição integral do sujeito, lhe desperta a capacidade de integrar-se a outros ambientes e outras formas de reinventar-se, estimulando outras características dos alunos: *“Como eu já tinha essa experiência, foi tudo tranquilo durante a elaboração do TCC, mas meus colegas apresentaram muita dificuldade no entendimento do processo de pesquisa”* (A3, aluna de Pedagogia da FACCAT).

As provocações e instigações que abrem espaço na elaboração e construção do conhecimento acabam levando à importância da pesquisa científica na formação acadêmica. A pesquisa, na elaboração do TCC, tem suas especificações. O TCC é uma monografia que busca realizar e aprofundar, com caráter científico, a discussão sobre um único tema, tornando-se, muitas vezes, o único trabalho científico a ser desenvolvido no decorrer da graduação, o que desenvolve um enorme problema, que passa a apontar desdobramentos negativos no processo de orientação e na qualidade do trabalho do orientando.

4.3 Debates contemporâneos e críticos – uma abordagem sobre a formação de professores com ênfase ao desenvolvimento regional

Para melhor compreender a relação existente entre educação e desenvolvimento regional, é preciso destacá-la como condição de formação humana. Compreender atualmente o homem como sujeito civilizado, participativo, reflexivo, crítico e ativo são incumbências que contribuem para o desenvolvimento regional e local. Nesse ponto de vista, a educação como proposta de formação humana consiste em princípios e valores que “[...] tornam-se

relevantes sobre os sentidos em que o ato de pesquisar, estudar, experimentar e construir novas interações entre as ações humanas as relacionando entre si” (COSTA, 2006, p. 64).

Santos (2011) afirma serem as universidades responsáveis pela formação e pela capacitação profissional e intelectual das pessoas, tornando-as capazes não só de disseminar e intervir nas políticas públicas, mas inter-relacionar a mediação entre sua formação acadêmica e o desenvolvimento socioeconômico de sua região. Sob esse mesmo ponto de vista, Costa (2006) reafirma a ideia de que a construção de novos saberes, a partir do acúmulo das experiências e dos processos interativos, promove o conhecimento “[...] com o ato de aprender e ensinar através de uma forma educativa recíproca, que trata a educação como um processo contínuo, que não situa a vida somente na esfera do trabalho, mas em suas relações no interior da sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 46).

Enquanto ser social, o indivíduo constitui-se pela transformação e reprodução de seus valores culturais, desenvolvidos na sociedade em que está inserido. Tudo isto é uma questão elementar. De acordo com Cunha (2008), não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico, trata-se de dar embasamento concreto à própria teoria e abranger pela educação o processo de formação cultural e social do ser humano. Dito isso, os indivíduos podem acumular capitais, social, cultural, econômica e simbolicamente. No caso, *o capital cultural* é o que se acumula na educação (BOURDIEU, 1989).

De imediato, o incentivo ao trabalho de pesquisa enquanto averiguação científica visa ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, estabelecendo a difusão da cultura, e, desse modo, enaltecendo o entendimento do homem e do meio em que vive. Assim, nos conduz ao pensamento de que um país que dá ênfase ao desenvolvimento dispõe-se a investir em pesquisa (PRIORI, 2007).

Faz-se necessário observar a forma como conduzir a pesquisa e os mecanismos exercidos pelo trabalho docente universitário, principalmente aqueles em que as formações teóricas e de pesquisa estão vinculadas e comprometidas com as novas gerações de professores, transgredindo a passagem do simples ao complexo no processo de formação, formação esta de ordem pessoal, ligada à cidadania, compondo um novo sujeito, preparado a exercer atividades em um novo tempo. Cunha (2008) apresenta a relação entre a escolarização e o desenvolvimento defendendo-a como mecanismo cultural de transformação.

Ademais, busca-se a compreensão existente entre educação e desenvolvimento regional. Uma inter-relação concretiza-se pelos níveis de educação em que o desenvolvimento regional passa a ser um fato que merece atenção especial. Sobre isso, precisa-se ainda analisar as circunstâncias e os níveis de propagação educacional que a população, em geral, agrega à existência da inter-relação entre a educação e o desenvolvimento de sua região.

Dentro dessa perspectiva, a educação torna-se um dos pilares importantes e também precisa se adaptar ao desenvolvimento, por meio de reflexões investigativas, do ponto de vista institucional. Com base nisso, dá-se a importância dos quatro pilares educacionais para o século XXI.

Entende-se como um dos pilares da educação o aprender a ser. Essa competência pessoal tem, por si própria, a criação de uma identidade enquanto projeto de vida que se desenvolve ao longo da aprendizagem. Tomemos como segundo pilar o aprender a viver em conjunto. Essa competência social nos remete ao desenvolvimento de atitudes e valores em seu ambiente. Aprender a aprender é o terceiro pilar, definido como a capacidade de transformar-se diante das competências que se desenvolvem pela política, cultura e economia. E, por fim, aprender a conhecer, tendo essa competência o destaque cognitivo sobre o conhecimento (DELORS, 2012).

Em conformidade com os quatro pilares educacionais, a educação é processo que transforma o potencial das pessoas e desenvolve suas competências, sendo, assim, o fundamental processo humano (DELORS, 2012). Um fato que acorda com o desenvolvimento e a produtividade é o bem-estar da sociedade, que deve estar garantido pela equidade e pelo acesso a oportunidades. Tomada a decisão, é assegurada a sustentabilidade às gerações futuras, possibilitando-lhes estar em vantagens quanto aos seus direitos fundamentais de vida e de liberdade.

O desenvolvimento é resultado de investimentos em conhecimento, para fins de qualidade e melhoramento, isto é, educação e pesquisa. Claramente, a existência de níveis, ou seja, o aumento de escolaridade está dimensionando à formação de qualidade. Convém reorientar o processo educativo em direção a outras possibilidades, com aquisição de competências individuais e sociais que interessam às gerações futuras. De modo particular, o desenvolvimento desalenta a compreensão e a consciência do exercício fundamental da educação, quer dizer, em geral, buscar a compreensão é estar ciente da importância educativa.

4.3.1 Traçando os contornos da pesquisa enquanto prática pedagógica para o desenvolvimento regional

O despontar de recentes inquietudes, divergências e discussões de temas articulados à problemática do desenvolvimento regional vem aproximando concepções sobre novos paradigmas, pretendendo a descrição analítica da realidade contemporânea. Simultaneamente, há uma reivindicação própria de profissionais capacitados para inteirar referenciais na execução do conhecimento e acrescentar meios concretos de desenvolvimento, oportunos às

diversas problemáticas. Perante estas exigências de aperfeiçoamento, as dinâmicas pedagógicas são condições centrais para o desenvolvimento, constituindo-se pela educação, em um novo potencial cultural (RAYNAUT, 2000).

Para Becker (2002), as dimensões interativas estão baseadas em conceitos econômicos e capitalistas centrais, os quais exigem razões empíricas e teóricas que justifiquem o tratamento do assunto em torno da questão central. Pode-se interpretar o conceito de desenvolvimento como um segmento que se baseia naquilo que é designado como “produto agregado”, promovido pelos mecanismos socioeconômicos de geração de emprego. Aqui é conveniente fazer uma ressalva: o processo de desenvolvimento regional, entretanto, abandona as questões puramente quantitativas e adquire profundidade qualitativa, reconhecendo as plenas diversidades regionais (BECKER, 2002).

Essa relação ressalta o processo de desenvolvimento existente como propósito e progresso de uma comunidade e de seus respectivos membros, os quais vivem em determinado espaço regional (BOISIER, 1996). Além dessas explicações, acrescenta-se que o conhecimento sobre desenvolvimento regional aflora para além da superficialidade econômica. Portanto, passamos a incluir aspectos sociais, culturais, ecológicos, territoriais, políticos e educacionais, de forma abrangente, interagindo com responsabilidade aos interesses comuns, o que exige contribuição e reflexão sobre as diversas áreas que compõem o desenvolvimento.

A interdisciplinaridade adota um conceito de desenvolvimento que se distancia das abordagens enviesadas por recortes econômicos de mercado. Ocorre pela necessidade de relacionar as formas atuantes do espaço acadêmico e instaurar as relações entre a comunidade universitária e as temáticas que envolvam o seu contexto, colocando-se em posição contrária a das situações de ensino que demonstram caráter linear e reduzem as condições de pesquisa ao ponto de vista disciplinar. Portanto, é no interior das disciplinas e das profissões que se estabelecem as semelhanças entre a pesquisa e o trabalho pedagógico, conforme A3, aluno do curso de História da FACCAT:

Procuro sempre aliar pesquisas às práticas pedagógicas, porque a mesma, além de levar o aluno a pensar sobre a História, o faz também se sentir parte da construção desse conhecimento, e isso gera (na maioria das vezes) maior interesse perante os assuntos, o aluno se identifica com a História, sente-se parte dela, o que facilita a assimilação e a interação, os quais são fundamentais para o aprendizado. Podemos não ter resultado imediato nessa forma de trabalho, mas, em longo prazo, com certeza, criaremos cidadãos capazes de pensar sua realidade e sua história, enfim, a pesquisa conduz o aluno a contribuir para o seu próprio aprendizado.

Essencialmente, a aprendizagem como um processo contínuo requer análise cuidadosa do aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas representações e valores. A insistência em desenvolver trabalhos propostos por temas geradores, objetos ou problemas específicos, é definida por Schwartzman (1997) como o fracasso da formação disciplinar. Essa característica disciplinar sobrepunha-se à preocupação com os resultados, às relações marcadas pela dureza e formalismo. A1, concluinte do curso de História da UFRGS, em seu discurso antagônico confirma que:

A questão disciplinar é um problema central na formação acadêmica, ocasionando a desvinculação entre pesquisa e a atuação pedagógica. Evidente que essa separação não é total, não teria como ser. Ao nos formarmos como pesquisadores, conquistamos instrumentos e saberes que serão aplicados, quando formos professores, seja pelo respeito aos saberes já acumulados, assim como o respeito pelo método científico e as regras que determinado campo deve ter como fundamento. Por exemplo, algumas disciplinas se constituem enquanto conhecimento teórico e campo científico, os quais são as regras mínimas que permitem se estruturar enquanto relevância em âmbito social.

Não obstante, na pesquisa interdisciplinar, tende-se a representar as ciências não como domínio de conhecimento e ação, onde os pesquisadores desenvolvem-a, mas como práxis. Investigar as ações da própria prática vivencia-se o exercício reflexivo através da atividade realizada em sala e durante a pesquisa que dela pode emergir. De forma pessoal, A2, do curso de Pedagogia da UFRGS, expressa: “*Busco constantemente associar a pesquisa às minhas práticas pedagógicas. A pesquisa se caracteriza como intrínseca, tendo isso em vista, entendo que teoria e prática não podem ser percebidas separadamente*”. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela busca constante de relações diante do conhecimento. Logo, torna-se explícita a ocorrência de uma globalização do conhecimento, acrescentando o fim dos limites entre as disciplinas.

Diante desta conjectura acerca do tema interdisciplinar, compete aos docentes a identificação das vantagens e da viabilidade dessa nova relação entre as disciplinas, ampliando os espaços de experiências pedagógicas inovadoras. Porém, vale destacar, para que a educação se desenvolva e evolua, as IES têm por responsabilidade formar cidadãos críticos, sociáveis e atuantes em sua realidade local. A2, do curso de História da UFRGS, complementa:

Tais conhecimentos, que contribuem para o desenvolvimento, são indissociáveis na atuação do professor. Mas ainda há certa desarmonia em como as pesquisas se distanciam da realidade, que, quase inevitavelmente, encontraremos quando atuarmos como professores. Seja pela linguagem, seja pelos objetos escolhidos para a pesquisa, seja pela divulgação restrita aos pares e à própria comunidade científica. Esses são limites estruturais e de difícil resolução, mas que devem ser lembrados para não nos acomodarmos.

Pombo (2005) salienta que os pesquisadores jovens estão propícios aos desafios propostos pela interdisciplinaridade. As posições apresentadas identificam a compreensão do trabalho pela pesquisa interdisciplinar, reforçando-a como uma perspectiva desafiadora da ciência e do processo de formação. No que diz respeito a esse desafio, transcreve-se as palavras de A1, do curso de História da FACCAT:

Perante a realidade local, penso que o trabalho do professor que instiga a pesquisar proporciona aos alunos a motivação de realizar atividades diferenciadas, porque a pesquisa, principalmente para os alunos, é uma atividade que desperta o interesse. Ela oferece a oportunidade de superar o ensino tradicional, do conteúdo expositivo, além de ser uma atividade importante, que hoje se faz necessária.

As reações observadas durante as discussões apontam para a necessidade de autonomia, e, assim, de superação dessa imperfeição disciplinar, com suas teorias e métodos próprios destacados. Contrária a isso, a interdisciplinaridade é o princípio da exploração e das possibilidades à diversidade e à criatividade. Assim, A3, concluinte do curso de Pedagogia da UFRGS, destaca seu entendimento: “A pesquisa é um dos fios condutores da aprendizagem ao longo da formação”. O sistema educacional deve equipar-se para oferecer profissionais preparados para atenderem à demanda da sua região. É assim que são reconhecidas, pela qualidade e importância, as pesquisas científicas desenvolvidas no entorno da universidade, concentradas na região e no seu desenvolvimento (BECKER; WITTMANN, 2003).

O exemplo ilustrado por A2, do curso de História da FACCAT, realça que, durante seu período de estudos, foram sugeridos como temas de pesquisa “As questões raciais no Vale do Paranhana, e, no segundo ano, foram abordadas as questões dos meios de comunicação, ambas exploradas através de visitas de campo”. A complexidade e a especificidade das situações e das análises até o momento destacam observações sobre os aspectos práticos, conduzindo-os a resultados desafiadores, isto é, a interdisciplinaridade não é definida, pelo contrário, estamos diante de uma realidade complexa, dinâmica e desafiadora.

A pedagoga A1, em fase de conclusão de curso pela UFRGS, explora seu senso crítico ao ressaltar que, embora constitucionalmente, a autonomia seja garantida, estamos:

[...] vivenciando retrocessos, um controle e um cerceamento de nosso trabalho. A rede em que atuo, no momento, embora tenha espaços de formação, apresenta perfil autoritário, ditando regras de como será realizado o trabalho. Acredito que cada escola adota um perfil, neste caso a escola em que atuo é bem autoritária e gerencialista.

Percebe-se o fato de haver ausência de compreensão sobre a interdisciplinaridade enquanto princípio mediador, contribuindo para o desenvolvimento regional. A relação interdisciplinar não deve ser definida como denominador comum, mas como um elemento teórico e metodológico de inserção e criatividade perante a realidade local e a regional. Desse modo, a discussão acerca de como a educação pode contribuir para o desenvolvimento regional aprofunda-se quando o tema aborda a formação de professores e sua atuação pedagógica. Considera A3, do curso de História da UFRGS, que *“Não é possível uma atuação pedagógica desassociada da pesquisa. O professor de História, principalmente, deve ser um eterno pesquisador”*.

Reforçando a interdisciplinaridade, as ações direcionadas ao desenvolvimento partem minuciosamente das características singulares de cada região. Dessa forma, o enfoque contempla o processo histórico-social de uma comunidade (BECKER e WITTMANN, 2003). Corroborando o pensamento do autor, A3, do curso de Pedagogia da FACCAT, ressalta que consegue realizar uma comparação abrangente *“[...] trazendo questões do cotidiano para o campo investigativo. Pesquisa, para ter integralidade no processo de ensino e aprendizagem, melhorias para que isso aconteça”*.

Pesquisas assumem caráter fundamental para a implementação das políticas de atuação pedagógica. O conhecimento voltado às ações é entendido por Freire (2003, p. 92) como sendo *“[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte do conhecimento reflexivo e criação”*. Neste mesmo sentido, destaca Priori (2007), tal transformação contribui pela relação do sujeito com a realidade social passam a fazer parte do sujeito e sua visão subjetiva de mundo. Quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive por *“diagnóstico”*, mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores. De maneira que, a fala do entrevistado A1, do curso de Pedagogia da FACCAT, acrescenta que em seu atuar pedagógico *“Sempre houve prioridade à pesquisa, estímulo à pesquisa de campo”*.

Considera-se que o bom professor exerce papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta o projeto educacional de qualquer região. Como estamos em constantes mudanças, os cursos de licenciatura devem

preparar os futuros professores para dialogarem com a realidade da sala de aula, atuando como mediadores de aprendizagem.

Diante da realidade, na maioria das vezes, ocorre o momento conflituoso em que o professor tem que estar preparado em seu dia a dia, para oportunizar uma aprendizagem diferenciada para os alunos. Mas, diante de todas essas competências e habilidades desejáveis à ação, a docente A2, do curso de Pedagogia da FACCAT, destaca que:

Este é o caminho. Se analisarmos, existem situações em que os municípios estão parados, não incentivam, não propõem novos desafios aos educadores. Acredito que são essas pequenas atitudes que te incentivam a ser um pesquisador, que te fazem ir além e que demandam algum tempo para ir se aperfeiçoando enquanto pesquisador.

Em síntese, o exercício docente é uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor constante determinação para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Diante das constantes transformações e infinitos questionamentos, as exigências para o exercício da docência têm se intensificado, promovendo reflexões sobre os modelos disciplinares dos cursos de formação de professores e sobre qual o perfil do profissional que se pretende formar. De acordo com Tardif (2005), existe a possibilidade de transformar o atual modelo predominante. Transformar não é uma questão teórica, mas, sim, prática, sendo na práxis (ação e reflexão) que o sujeito tem que se colocar como autor das transformações sociais.

Nesse mesmo sentido, reflexão e ação não se separam. A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a sua realidade (FREIRE, 2003).

Aponta-se como necessidade, desde o início da formação, que estudantes da educação sejam postos em contato com a cultura científica, isto é, com a maneira científica de produzir novos conhecimentos, agregando-se às principais atividades humanas que se adaptam e se reconstituem ao longo da história.

Compreende-se as evidências referenciadas pelos acadêmicos como de motivação intrínseca, o que contribui significativamente na sua formação enquanto professores pesquisadores. Acima de tudo, faz-se necessário que se permitam criativos, curiosos, inovadores e capazes de sonhar. Esses são os principais nutrientes científicos da ação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema levantado na realização da dissertação, priorizou a relação entre pesquisa e docência, na formação de professores, problematizando o papel da universidade nesse processo, com o propósito maior de identificar os elementos necessários ao processo de formação. A coleta de dados aconteceu em duas IES, com o intuito de que fossem alcançados os resultados apresentados.

Em virtude do que foi mencionado sobre a análise, contemplou-se a discussão dos dados apresentados nos Projetos Pedagógicos dos cursos estudados e na estrutura curricular que compõe cada licenciatura. Desse modo, o objetivo foi analisar as questões em torno de como a pesquisa se efetiva durante a formação dos licenciados.

Quanto às considerações em relação à pesquisa, observou-se que, mesmo nas competências específicas das licenciaturas, conhecimento e processos investigativos gerenciam o próprio desenvolvimento e atuação profissional, o que implica no domínio tanto do processo de produção de conhecimento quanto do ensino e aplicação do conhecimento histórico/cultural.

Na sequência, a pesquisa se ocupou da problematização quanto à formação do educador como pesquisador, onde se evidencia a necessidade de introduzir mudanças fundamentais nos currículos, buscando a pluralidade de aspectos enquanto princípios pedagógicos. Tornaram-se visíveis os desafios atuais quanto à abordagem interdisciplinar na formação docente e aos estímulos à inovação nos cursos universitários, na área de ciências humanas. De modo geral, as abordagens curriculares das Instituições de Ensino Superior encontram-se organizadas e divididas por áreas de conhecimento, ainda de forma fragmentada, pensadas por grade linear, o que dificulta o diálogo interdisciplinar e a integração de conhecimentos.

Tendo em vista os aspectos observados, tornou-se evidente que os caminhos epistêmicos e metodológicos percorridos durante o estudo apontam para a presença de disciplinas voltadas à pesquisa nos cursos de licenciatura, e que as atividades diversificadas buscam caminhos que levam à complexidade de pensamento e ao ensino superior numa constante reformulação de paradigmas. Constata-se a necessidade, no caso das IES estudadas, de reformularem seus currículos, para que a interdisciplinaridade aconteça [de fato], proporcionando ao sujeito, mecanismos entre o ensinar e o aprender, a fim de desenvolver a consciência crítica.

Em vista dos argumentos apresentados, designa-se à aprendizagem o contexto interdisciplinar, necessitando (re) criar espaços que partam de temas geradores advindos da

curiosidade dos alunos, fazendo, assim, a conexão com o currículo, oportunizando situações - problema que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo como protagonista, percebendo-se inserido na construção do conhecimento, (re) construindo sua aprendizagem com sentido e significado.

Ainda, considera-se que a universidade deve primar pela produção e disseminação do conhecimento, não só nas estruturas administrativa e pedagógica, mas evidenciando a inovação em todas as dimensões. A cultura universitária necessita pôr em prática um currículo dinâmico, flexível, que permita as abordagens interdisciplinares. Ou seja, inovar através da pesquisa, da contextualização e da problematização dos conteúdos.

Contudo, o estudo destaca que a interdisciplinaridade se sobrepõe às disciplinas tradicionais e estanques, assumindo, desse modo, uma abordagem diferente da fragmentada nos currículos da educação superior, que deve buscar no conceito de hibridismo novas perspectivas para a compreensão dos processos de conhecimento e de interpretação das políticas curriculares propostas pelos cursos de licenciatura, na perspectiva de trabalhar a pesquisa e sua efetiva implementação na instância da prática.

Distingue-se a qualidade interdisciplinar, como necessidade de superar a fragmentação das disciplinas. Ela envolve o diálogo, e, dessa forma, é um modo de trabalhar o conhecimento teórico-acadêmico e expandi-lo às situações locais e regionais. Para tanto, ela anseia a passagem da concepção fragmentada à conciliação, relacionando, para isso, participativamente, o conhecimento, numa interações de teorias e metodologias pertinentes e relevantes a diversas áreas do conhecimento, a serem ensinadas e estimuladas a partir do currículo.

Mediante as considerações feitas após a coleta de dados por entrevista, foram identificados aspectos relevantes em relação ao PIBID, como um conjunto de atividades práticas exercidas na educação básica, oriundas de vivências interdisciplinares concretas. Enfatizou-se, ainda, o incentivo à produção científica, como tendência das IES. Destacou-se, também, que os processos e possibilidades para o trabalho científico-pedagógico devem cultivar o diálogo, por meio do qual se constitui a aprendizagem.

Os resultados das ações realizadas no âmbito educacional estão dando visibilidade às práticas de iniciação científica organizadas pelas IES, valorizando o conhecimento tanto em nível local como regional. A partir desta análise e do diálogo que se estabeleceu com os participantes da pesquisa, o estudo apresenta reflexões que apontam para uma relação entre teoria e prática, resultando num processo de ida e vinda da universidade, das licenciaturas, aos ambientes escolares. Firma-se, assim, o compromisso assumido pelos programas de incentivos à docência, acreditando que a formação de professores está pautada na ideia de que

a escola é um espaço de atividade docente, o qual oportuniza experiências que possibilitam aos futuros educadores uma formação voltada para a autonomia.

Foi possível constatar que as ações de pesquisa apresentam enorme potencial para contribuir, não só para a atuação pedagógica, mas para compreender as complexas relações que caracterizam o fazer pedagógico e a produção científica. Nesse sentido, considera-se o estudo em torno das políticas institucionais de incentivo à formação docente no aspecto pedagógico/prático, como consequência da relação entre teoria e prática, constituindo-se, assim, um mecanismo pedagógico que favorece tanto a tomada de consciência como a transformação das práticas.

Levando-se em consideração esses aspectos, compreende-se o que foi referenciado pelos acadêmicos como fator positivo, segundo os quais a motivação intrínseca, que contribui significativamente para sua constituição enquanto professores pesquisadores, considerados os incentivos disponibilizados pelas Capes à formação do profissional em educação. Tudo isso tende a causar desestabilização e, ao mesmo tempo, provocar avanços e significativas mudanças atitudinais, fundamentais na formação de professores reflexivos.

Em virtude do que já foi destacado, surge, como sugestão necessária, que, desde o início da formação, os estudantes das licenciaturas sejam postos em contato com a cultura científica, ou seja, com a maneira científica de produzir novos conhecimentos, agregando-se às principais atividades humanas, as quais se adaptam e se reconstituem ao longo de sua história. Contudo, a ação docente necessita criatividade, curiosidade, inovação e capacidade de ousar. Esses são os principais nutrientes científicos da prática pedagógica.

Finalmente, procurou-se refletir, de forma crítica, sobre a importância da pesquisa na formação inicial do professor de história e do pedagogo, com o intuito de descrever as percepções dos alunos a respeito da importância das disciplinas voltadas especificamente à pesquisa durante o processo de formação. Considera-se que o desenvolvimento desses aspectos favorece a compreensão do TCC e o estabelecimento das relações entre as disciplinas voltadas para a pesquisa. Afirma-se, de forma objetiva, que a maioria desses alunos realizou o TCC como a única exigência de pesquisa do curso, isto é, como elemento científico integrador. Assim, o foco de pesquisa, que deveria perpassar todo o curso, mediante interação pedagógica, ficou restrito à realização da atividade de TCC, ficando ausente no processo de formação.

Levando-se em conta o que foi apontado pela pesquisa, constatou-se que a produção apresentada sob a forma de TCC é uma atividade que se caracteriza por algumas especificações, como as apontadas por alguns estudantes. O TCC é uma monografia realizada nas duas instituições como forma de obter o Grau de Licenciado, na qual se oportuniza a

discussão sobre um determinado tema - a ser aprofundado -, e, em alguns casos, constitui-se no único trabalho científico desenvolvido durante a graduação.

Logo, levando em conta o TCC como (única) construção intelectual do aluno, toma-se a liberdade de, infelizmente, apontar que essa experiência de realização investigatória acaba tornando-se uma opressão excessiva para os acadêmicos, os quais demonstram dificuldades no percurso da pesquisa, exigindo uma maior interação, durante esse período, com o orientador.

De acordo com o contexto pesquisado, acredita-se ser de suma importância desenvolver a pesquisa de forma detalhada no decorrer da formação de professores, justamente para oferecer a esse aluno as condições e as competências que emergem dessa prática metodológica. Referências feitas pelos acadêmicos concluintes dos cursos enaltecem a necessidade da pesquisa efetiva no processo de formação, sendo essa uma das maneiras de colaborar com o processo formativo, ou seja, a promoção de habilidades investigativas no decorrer do processo.

Por todos esses aspectos contempla-se, nesta pesquisa, a promoção do desenvolvimento regional e local. Com efeito, não se permitiu classificar diferente um estudo que traz diagnóstico de instituições de ensino configuradas e caracterizadas pelas dimensões política, econômica, histórica e social. Entretanto, buscou-se delinear a forma como o processo de ensino e aprendizagem é proporcionado pelas duas instituições de ensino e como se institui a prática pedagógica permeada pela pesquisa.

Em virtude dos fatos mencionados, considerou-se como propósito analisar, de forma aprofundada, as afirmações feitas pelos participantes da pesquisa. Logo, retoma-se, enquanto problema, o que moveu o estudo: as relações existentes entre a pesquisa e a atuação pedagógica. Foi possível identificar, não só pela revisão de literatura, mas, principalmente, pelos pontos destacados, que os fundamentos epistemológicos são baseados na pesquisa como prática educativa, haja vista a ênfase dada à relação entre a prática e a teoria.

A fim de obter a resolução do problema de pesquisa, entendeu-se que as fronteiras entre a universidade e a sociedade exigem determinada abertura aos temas de interesses locais. De maneira definitiva, isso implica estabelecer políticas que defendam os interesses sociais o bem comum, que são os conhecimentos e os saberes adquiridos pelo processo de formação. Todavia, colocar o conhecimento e o saber a serviço da democracia e da justiça social é função integrada da sociedade local com a universidade.

O parecer que se estabelece aponta para o sistema educacional local, incluindo a universidade e suas parcerias, na busca pela preparação e integração dos diversos setores regionais, entre eles o da educação. Nota-se, em sentido amplo, que a formação de professores

consiste em ações existentes na região, por intermédio de pesquisas, para os futuros profissionais. A universidade transforma e enriquece as ações pedagógicas; assim, o estudo compreendeu a relação existente entre educação e desenvolvimento regional. Tal semelhança foi validada por meio de evidências observadas e comprovadas, as quais destacaram a importância da educação proveniente da integração da pesquisa nos processos pedagógicos.

Em suma, conclui-se a importância de se compreender como os saberes docentes [professorais] são constituídos e mobilizados, cotidianamente, no desempenho das tarefas no ambiente escolar. É contundente reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores pela IES, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário voltado apenas para a pesquisa acadêmica. Vale destacar a necessidade de uma formação que discute com a comunidade regional, da qual participem professores e alunos.

Por isso tudo, tomou-se consciência de que, enquanto sujeitos sociais, só se pode avançar e desenvolver em qualquer campo da vida e no desenvolvimento humano, se exercida a capacidade de reflexão, a qual auxilia no aprimoramento e no desenvolvimento das competências e habilidades de pensar e de saber, visto que se educa não para aprender, mas para transformar. O pensamento crítico sobre ações e condutas amplia o campo de visão e constrói novas percepções, as quais transcendem os limites da tradição, em que a educação é a principal condição para que o cidadão se torne um instrumento científico e pedagógico para a transformação local e o desenvolvimento regional. Prima-se, assim, pela ousadia construtiva de novas formas de ser e estar atuante, seja pela educação na escola, na família ou nos diferentes espaços sociais em que interagirmos.

No entanto, a pesquisa aproximou-se das discussões acerca da formação de professores, sendo que este tema ocupa diversos espaços e cenários brasileiros dados as reformas que estão sendo realizadas por iniciativas dos governos federais e estaduais. A proposta trazida pelo discurso oficial desta pesquisa aponta para a contextualização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes advindo da experiência, da iniciação científica, contemplando sua inserção no campo profissional desde o início do curso de formação.

Em vista dos argumentos apresentados, o desenvolvimento é o crescimento mediante da inter-relação dos campos econômico, social, científico e tecnológico. Faz-se necessário questionar onde ficam e qual o papel que desempenham os aspectos culturais, educacionais e humanos do desenvolvimento. Entende-se que o desenvolvimento, que não é semelhante ao crescimento econômico, ocorrerá quando o conjunto de uma sociedade for contemplado.

No que tange à pertinência social, bem como a relação de profissionais pesquisadores com a proposta de desenvolvimento regional, sustenta-se que a educação é o elemento desta análise, proclamada aqui - enquanto pesquisa científica no campo do desenvolvimento

regional - como princípio essencial, inerente a todo processo humano, histórico, social e político. Dado o exposto, o desenvolvimento, por sua vez, pressupõe uma dinâmica e o exercício da própria ação docente, e, em vista disso, novas abordagens deverão ser realizadas, buscando-se aproximar a formação continuada das atividades de ensinar e aprender, agregando-as ao processo de desenvolvimento regional.

É imprescindível compreender, de forma mais ampla e complexa, o fenômeno do desenvolvimento local e regional, uma vez que a dinâmica social do homem é marcada pela ação contínua e descontínua, que desencadeia a reflexão e a ação dentro do seu contexto político, econômico e social. Indispensável, diante dos argumentos expostos, que as IES se conscientizem sobre sua influência e que contemplem o desenvolvimento regional, o que exige conhecimentos, tomada de consciência e reflexão sobre suas realizações, o que lhes possibilite rever os conceitos de educação, currículo e práticas educativas sociais, permitindo os devidos ajustes em consonância com o tempo e a realidade em que atuam, já que o conhecimento é uma peça fundamental em qualquer relação de trabalho e para a melhoria da qualidade de vida da coletividade.

A partir desse contexto, acredita-se ter sido de suma importância desenvolver, sob a perspectiva da formação de professores, esta pesquisa, justamente para averiguar a racionalidade que emerge das práticas metodológicas realizadas nos cursos de licenciaturas. Na pesquisa, buscou-se estabelecer o diálogo entre cursos de licenciaturas a partir do reconhecimento da importância da formação docente para a atuação em contextos inclusivos.

Deixa-se a provocação educacional inclusiva, lançada sobre as licenciaturas, conduzida pela compreensão, a partir das expressões dos licenciandos, de que há aspectos a serem relacionados no processo formativo que superam as especificidades caracterizadoras das respectivas áreas acadêmicas de referência. Dessa forma, percebe-se que as atividades de ensino, pesquisa, extensão, as quais compõem a tríade da universidade como recursos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, estão desarticuladas da vivência entre teoria e prática.

Cabe pôr em relevo, ainda, o exercício da crítica, que visa colocar o cidadão no centro, e não mais como um mero apontador de “problemas”, mas assumindo atitudes defensivistas. Carecemos de diálogos internos entre os cursos de licenciaturas de uma mesma instituição. Não raro, dentro dos próprios cursos de licenciatura, há desfalque de equipes e programas executores de pesquisa. Sobre a abertura de diálogo entre as disciplinas, parece essencial que as concepções burocráticas sejam desconstruídas.

Isso implica deixar como uma provocação a reflexão sobre a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que, na prática, são exercidos isoladamente.

Buscando superar a departamentalização do ensino superior, aponta-se a vinculação entre os três elementos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente o rompimento com a forma tridimensional que vem sendo desenvolvida. Nesse sentido, a insistência reside na necessidade de programas que ofereçam o acesso direto à participação de projetos que envolvam ensino, pesquisa e extensão não mais de forma fragmentada.

Uma perspectiva educacional inclusiva pode, nesse cenário, contribuir – na condição de provocação ao aprimoramento de nosso sistema de ensino – para a superação de contradições que persistem existir nos processos formativos para a docência existentes em instituições de ensino superior. Este princípio, evidentemente, também é válido para a vida além dos muros da universidade, caminho que deve ser seguido, buscando-se, nesse processo, novas vivências num mundo em constante movimento.

As conquistas e novas oportunidades alcançadas despertaram um sentimento de felicidade e impulsionam a autora deste trabalho a dedicar-se, com compromisso e obrigatoriedade, às atividades docentes, encarando-as como prazerosas. O amor pela profissão leva-a a continuar seu propósito, enquanto professora, de motivar, ou orientar seus discípulos, e não se limitar apenas a repassar conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9930/11573>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- ALMEIDA, Julio Cesar Touguinha de; PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Org.) *Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação*. Passo Fundo: Méritos, 2012.
- ALMEIDA, Julio Cesar Touguinha de; SANTOS, Arion de Castro Kuntz dos. Complexidade e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. In: ALMEIDA, J. C. T.; PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. *Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação*. Passo Fundo: Méritos, 2012, p. 145-173.
- ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Educacional e Escolar*, n. 6, v. 2, p. 155-165, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- _____. *Pesquisa, formação e prática docente*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARAÚJO, Roberta Negrão de. *Metodologia de Ensino de História*. Paraná: UNESPAR, 2011.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFLD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BECKER, Dizimar Fermiano. *Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou Possibilidade?* 4. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

BECKER, Dizamar Fermiano; WITTMANN, Milton Luis. *Desenvolvimento regional: aborda gens interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

BEILLEROT, Jack. A "pesquisa": esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control simbólico e identidad*. Madri: Morata, 1998.

BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. *Processo Interativo: Uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador – autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 318, 2011.

BOISIER, Sergio. *Em Busca do Esquivo Desenvolvimento Regional: Entre a Caixa Preta e o Projeto Político*, 1996. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/135/137>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BORGES, Luís Paulo Cruz; FONTOURA, Helena Amaral da. *Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade*. Anais XV Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p. 1-8, 2010. Disponível em: <http://intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_10.pdf>. Acesso em maio 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Decreto nº 7.219 de 25/06/2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: maio 2017.

_____. Decreto nº 4.728 de 09/06/2003. Estabelece as normas. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: maio 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Diário Oficial da União. *Portaria MEC nº 1.523, de 27/09/2000*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.5.28.11.22.44.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. *Portaria SESu nº 352, de 23/04/2007*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. *Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional*. 2012. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/conferencia-nacional-de-desenvolvimento-regional>>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. *Política Nacional de Desenvolvimento Regional*. 2010. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/documents/10157/c5460640-8b23-43de-ba2a-1fd0ee391aa0>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP N°: 5/2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. *Conselho Nacional de Educação. Parecer 492/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Apresentada em 13 de dezembro de 2005. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 27/12/16.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 de Maio de 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27/12/16.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N° 13, de março de 2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N° 9, de 8 de maio de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES N° 28/2001, de 2, de outubro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES N° 1.363, de 12 de dezembro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Legislação Informatizada. *Decreto N° 17.400, de 19 de dezembro de 1944*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-17400-19-dezembro-1944-470164-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Legislação Informatizada. *Decreto N° 464, de 11 de Fevereiro de 1969*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES N° 492/2001, de 3 de abril de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Legislação Informatizada. *Lei N° 5.540, de 28 de Novembro de 1968*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP N° 21, de 8 de maio de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 23/01/17.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

CAINELLI, Marlene; SANCHES, Tiago Costa. Saber Histórico de Professores nas Séries Iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. *História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Londrina: UEL, v. 14, p. 145-156 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11528/10239>>. Acesso em: 23 jun.2017.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, p. 167, 187, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10126/7586>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa Educacional e o Movimento Pesquisa Científicas Baseadas em Evidências. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 325-344, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.193.03/4886>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

COSTA, Gilson da Silva. *Desenvolvimento rural sustentável no paradigma da agroecologia*. Belém UFPA/NAEA, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária*, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 5-38, 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: LINHARES, Célia Frazão. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 45, p. 57 – 67, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7ª ed. Editora Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA. *Projeto Pedagógico do Curso de História*, Taquara, 2007. 171 p.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*, Taquara, 2007. 94 p.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-198, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. *RBPAAE*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/25443/14786>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carine; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117127493003.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1- 16, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3111/2051>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional* (Org.). São Paulo: Cortez, 1992.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 1130-1150 jul./set. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/29312/20686>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FERNANDES, Evaristo Vicente. *Psicologia da educação escolar moderna*. Aveiro/Portugal: Edipanta, 2012.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. *Contrapontos* – Volume 9. n. 1 – p. 43-54 – Itajaí, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/974/831>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931003>>. Acessado em: 03 mai. 2017.

FONSECA, Dirce. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/28093/29900>>. Acesso em 27 jun. 2017.

FREITAS, Silvana Alves. *Formação inicial de pedagogas (os) para a concepção e gestão do currículo*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 149, 2016.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acessado em: 19 maio 2017

FURTADO, Celso. *Introdução ao desenvolvimento*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisas em educação métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: ARGOS, 2015.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) *Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, n.7, v.2, p.57-76, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1403>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *E-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, p. 1-23 ago. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GOEBEL, Márcio Alberto e MIURA, Márcio Nakayama. *A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/>. Acesso em 4 de out. de 2017.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, Jul-Dez, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733014.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GONÇALVES, Kelry Alves; SOARES, Jaqueline Império. A avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonia*, Goiás, v. 23, n.1, p. 57-70, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26689/15284>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/580/61>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GRILLO, Marlene Corroero; ENRICONE, Délcia; MATTEI, Patrícia; FERREIRA, Josele Benedito. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. *UNirevista*, v.1 n.2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.unibarretos.com.br/faculdade/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história e seu currículo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 6 set. 2016.

KIRSCH, Deise Becker. *A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia*. Santa Maria: UFSM, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 111, 2007.

LAMPERT, Ernani. A universidade e o currículo: possibilidades de redimensionar o fazer-pedagógico. *Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 144-155 jul. / dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1423/1472>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). *Inovação e Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8076/5723>. Acesso em: 18 fev. 2017.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LIBÄNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira *et al* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, 2010. p. 167-183.

LINHARES, Célia Frazão (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 22, n.74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é Preciso*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Docência na Universidade*. 9: ed. Campinas, SP: Papiros, 2008.

MENEZES, Ebenezer Tacuno de. SANTOS, Tais Helena dos. *"Pluridisciplinaridade"* (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A universidade e os professores: perspectivas para uma formação humana. *Revista Formação*, n.17, volume 2 – p. 3, Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/151/39>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

NERVO, Alessandra Cristiane dos Santos; FERREIRA, Fábio Lustosa. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. *Educação em Foco*, Parana, UNISEP, v. 1, n. 7, p. 31-40, 2015. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2015/importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

NEUMANN, Laurício (Org.). *Desafios da educação para os novos tempos*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Debora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 097-107, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

OLIVEIRA JR., Antonio de. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. *Caderno de Geografia*, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581/6586>>. Acesso em 28 nov. 2017.

OLIVERI, Rosa Maria da Exaltação Coutrim; NUNES, Celia Maria. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1355/1/ARTIGO_ComoFormaProfessor.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PAVIANI, Jaime. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caixas do Sul: Educ, 2008.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012. Disponível em: <formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20140318105133.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Educação e Contemporaneidade*, Bahia, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758/531>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (Coord.). Estágio e construção da identidade profissional docente. *In: Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeintegracao.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PRIORI, Ângelo. Universidade e desenvolvimento regional. *Revista Espaço Acadêmico*. v. 7; n.77, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/archive>>. Acesso em 12 set. 2017.

RAYNAUT, Claude. Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento. *G&DR*, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4-26, set/2014. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/viewFile/1469/392>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

RAYNAUT, Claude; LANA, Paulo da Cunha; ZANONI, Magda. *Desenvolvimento e Meio Ambiente: Teoria e Metodologia em meio ambiente e desenvolvimento*. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

RAUSCH, Rita Buzzi. *Reflexividade e Pesquisa: Articulação necessária na formação inicial de professores*. Blumenau. Edifurb, 2010.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Paulinas. SP 1991.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 13, n.1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422/pdf_308>. Acesso em: 18 fev. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul*. 2013. Disponível em: <http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/conteudo.asp?cod_menu_filho=807&cod_menu=805&tipo_menu=POPULA&cod_conteudo=1396>. Acesso em: 06 set. de 2016.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a Teoria Crítica: Reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SCRUTON, Roger. *O que é conservadorismo*. Tradução Guilherme Ferreira Araújo. São Paulo: É Realizações, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 27ª ed. São Paulo, Cortez: 2003.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; DELIZOICOV, Nadir Castilhos; BERTICELLI, Ireno Antônio. Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 719-741, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7200&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Nivaldo Silva; BÚRICO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, Nivaldo Silva. Et al. (Org.). *A Formação do Educador como pesquisador no Mercosul/cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. P. 17-60.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8079/5726>. Acesso em: 02 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Normas Básicas da Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-17-2007-de-30-05-2007-revogada-pela-res.-11-2013>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Orientações Estágio de Docência. *Resolução N° 03/2007*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pedagogia/news/resolucoes/resolucao-no-03-2007>>. Acesso em: 23/01/17.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 29/2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/estagio_arquivos/resolucao29.pdf>. Acesso em: 23/01/17.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de História*, Porto Alegre, 2011. 35 p.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*, Porto Alegre, 2011. 15 p.

_____. Conselho universitário. *Decisão n° 105/2003*. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/161357/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2003_105_3019.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23/01/17.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice – A: Questionário que serviu para embasar os questionamentos sobre a pesquisa no momento da entrevista gravada:

- 1) O que é pesquisa para você? Como vivenciou este processo durante a sua graduação?
- 2) Os professores abordaram a pesquisa nas disciplinas específicas?
- 3) As outras disciplinas que compõem a estrutura curricular do seu curso abordaram as questões de pesquisa?
- 4) Como foi o processo de elaboração do TCC? As disciplinas de pesquisa contribuíram para isso?
- 5) As disciplinas específicas de pesquisa foram suficientes para que você se tornasse um professor pesquisador?
- 6) Diante a realidade local, de sua região, quais as relações que você estabelece entre a pesquisa e a sua atuação pedagógica?
- 7) Quais as considerações - positivas ou negativas - que você ressalta quanto à pesquisa no seu processo de formação?
- 8) O que é para você, na prática, pesquisa na educação?