

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO ICSEZ/PARINTINS**

MANAUS-AM
2019

ADKETLEN QUEIROZ PINTO

**ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO ICSEZ/PARINTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges

**MANAUS-AM
2019**

ADKETLEN QUEIROZ PINTO

**ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO ICSEZ/PARINTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Dissertação apresentada em 08 de abril de 2019 para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges – Presidente - UFAM.

Prof. Dr. Evandro Ghedin – Membro Interno – UFAM.

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão – Membro Externo – UNB.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P659e Pinto, Adketlen Queiroz
Ensino com Pesquisa na Formação de Professores (as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins. : / Adketlen Queiroz Pinto. 2019
161 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Heloísa da Silva Borges
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino com Pesquisa. 2. Formação de Professores. 3. Licenciatura em Pedagogia. 4. Teaching with Research. I. Borges, Heloísa da Silva II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria do Carmo Queiroz Pinto e Amiraldo Simões Pinto, maravilhosos pais que mesmo com as dificuldades da vida não mediram esforços para dar a todos os seus filhos a educação necessária, pelo apoio e pela força de ter me educado, com amor e carinho.

A memória de minha avó Ricardina Ferreira Queiroz que foi e está presente em minha formação.

Aos professores e professoras da universidade e da escola pública com os quais tive a oportunidade de vivenciar, aprender e superar os desafios presentes em minha formação acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

À Deus que em minha concepção é fonte de sabedoria, fortaleza, luz e proteção em minha vida.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, que vem contribuindo com a formação de profissionais da Educação no estado do Amazonas.

À minha orientadora, Professora Dra. Heloisa da Silva Borges, que aceitou orientar esta pesquisa, pelo incentivo e a confiança depositada em mim. Por exercer o papel de amiga, de conselheira, por me conduzir nos caminhos pelos quais me instigaram e provocaram reflexões fundamentais para concretização desta pesquisa, demonstrando seu profissionalismo, comprometimento e, acima de tudo, respeito com o próximo, assim, minha eterna admiração e o meu muito obrigado.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação: Dr. Evandro Ghedin e Dra. Ireuda Mourão, suas contribuições foram valiosas para trilhar o caminho percorrido.

Aos meus pais, Amiraldo Simões Pinto e Maria do Carmo Queiroz Pinto, pelo apoio, carinho, amor, educação e que fizeram com que eu jamais desistisse de meus objetivos.

Aos meus irmãos Kelton Klinger Queiroz Pinto e Andrew Kelvin Queiroz Pinto, pelo carinho, amizade, apoio e incentivo nos momentos difíceis.

Ao meu querido Ed Carlos Viana da Silva, por seu apoio incondicional, por estar comigo em todos os momentos em que precisei por me proporcionar a vivência de um Amor tranquilo que no decorrer da pesquisa, serviu de refúgio para os meus dias de incertezas.

À turma de mestrado 2017/1, que para além do espaço da sala de aula, edificamos laços de partilha, respeito e amizade. De modo especial às amigas, Daniele Vieira Araújo Anunciação, Francianne Farias dos Santos e Darlyng Maria

Gomes Tavares, pelo apoio e compartilhamento de saberes e dúvidas no processo formativo e crescimento acadêmico.

Agradeço profundamente a todos os sujeitos da pesquisa, docentes e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ pela disponibilidade em participar da pesquisa. Suas contribuições foram preciosíssimas para a compreensão de como o Ensino com Pesquisa se apresenta no processo formativo do colegiado de Pedagogia, vistas ao entendimento de suas contribuições, desafios e limitações na formação de professores(as).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*. E a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão da bolsa de estudo, tão necessária para custear as despesas desta pesquisa.

A todos(as) que de alguma forma me ajudaram direta ou indiretamente, estando no âmbito acadêmico ou fora dele, pois sem dúvida, o conhecimento não se constrói sozinho, o meu muito obrigada.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou construção.*

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação corresponde ao resultado da pesquisa intitulada: *Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS*. O município de Parintins é o segundo mais populoso do estado do Amazonas, superado apenas pela capital. Sua população reflete as especificidades do contexto amazônico formada por ribeirinhos, indígenas, caboclos, agricultores, pequenos produtores, extrator, pescador, vaqueiro, lavrador e funcionários públicos, entre outros. Assim, a formação de professores para atender a esse contexto, necessita preparar os(as) futuros(as) professores(as) para lidarem com respeito e valorização aos diversos falares, escritas, imaginários, crenças e valores dos estudantes. A tessitura da pesquisa deu-se pelo seguinte questionamento: Como vem sendo desenvolvido o Ensino com Pesquisa na Formação dos Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS? A pesquisa teve como objetivo geral, analisar como se materializa o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins com vistas ao entendimento das contribuições, desafios e limitações no processo formativo de professor(a). Foi orientada por três objetivos específicos: 1) Aprofundar os estudos sobre a categoria de análise: Pedagogia, Formação de Professores(as) e Ensino com Pesquisa; 2) Conhecer a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; 3) Categorizar as atividades e metodologias utilizadas por professores(as) na formação do(a) pedagogo(a) da Instituição pesquisada, para identificar as propostas que constituem-se como uma perspectiva do Ensino com Pesquisa. As principais fontes de informações empíricas obtidas foram por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicado aos professores e estudantes respectivamente. Apoiou-se nos procedimentos metodológico da pesquisa: bibliográfica, documental e de campo, com foco numa abordagem qualitativa, pautou-se no método do materialismo histórico dialético. A pesquisa permitiu concluir, dentre outros aspectos, que o Ensino com Pesquisa é parcialmente presente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Pois, conforme a análise das entrevistas realizadas com os docentes e os dados obtidos pelo questionário, percebemos que estes não conseguiram conceituar claramente o que seja Ensino com Pesquisa, mas objetivaram-se em afirmar sua importância na formação e para sua futura prática docente, embora para os entrevistados, a pesquisa apareça como uma atividade não relacionada ao espaço da sala de aula. Assim, percebe-se que o Ensino com Pesquisa ainda é um desafio para os(as) professores(as) do colegiado de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ, visto que a articulação de Ensino e Pesquisa ainda é uma dificuldade encontrada.

Palavras-chaves: Ensino com Pesquisa. Formação de Professores. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT

The dissertation corresponds to the result of the research titled: Teaching with Research in Teacher Training(as) of the Degree in Pedagogy of ICSEZ / PARINTINS. The municipality of Parintins is the second most populous in the state of Amazonas, surpassed only by the capital. Its population reflects the specificities of the Amazonian context formed by riverine, indigenous, caboclos, farmers, small producers, extractor, fisherman, cowboy, farmer and public employees, among others. Thus, the training of teachers to attend to this context, need to prepare the future teachers to deal with respect and appreciation of the students' various discourses, imaginaries, beliefs and values. The research was based on the following question: How has the didactic methodology of Teaching with Research in the Training of Teachers of the Undergraduate Course in Pedagogy of ICSEZ / PARINTINS been developed? The aim of the research was to analyze how the Teaching with Research in Teacher Training (as) of the Undergraduate Course in Pedagogy of ICSEZ/Parintins is materialized in order to understand the contributions, challenges and limitations in the teacher training process. It was guided by three specific objectives: 1) To deepen the studies on the category of analysis: Pedagogy, Teacher Training; 2) To know the curricular matrix of the Pedagogical Project of the Course of Degree in Pedagogy; 3) To categorize the activities and methodologies used by teachers in the training of the pedagogue of the institution researched to identify the proposals that constitute a perspective of Teaching with Research. The main sources of empirical information were through semi-structured interviews and questionnaires applied to teachers and students respectively. It was based on the methodological procedures of the research: bibliographical, documentary and field, focusing on a qualitative approach, was based on the method of dialectical historical materialism. The research allowed to conclude, among other aspects, that Teaching with Research is partially present in the Course of Degree in Pedagogy of the ICSEZ / UFAM. For, according to the analysis of the interviews conducted with the teachers and the data obtained by the questionnaire, we realize that they have not been able to clearly conceptualize what Teaching with Research, but were aimed at affirming their importance in the formation and for their future teaching practice, although for the interviewees, the research appears as an activity unrelated to the space of the classroom. Thus, it can be seen that Teaching with Research is still a challenge for the professors of the degree in Pedagogy of ICSEZ, since the articulation of Teaching and Research is still a difficulty found.

Keywords: Teaching with Research. Teacher training. Degree in Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Desenho metodológico da Pesquisa.....	20
Figura 02:	O objeto da Pesquisa e o Processo Investigativo.....	34
Figura 03:	Mapa de localização da UFAM, campus Parintins.....	40
Figura 04:	Fluxograma representativo do movimento dialético do Ensino com Pesquisa.....	71
Figura 05:	Fachada da UFAM, campus Parintins.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Caracterização dos Professores participantes da pesquisa.	77
Quadro 02:	Disciplinas e Periodização do Eixo 03: Pesquisa e Práticas Pedagógicas.....	105
Quadro 03:	Conhecimento dos estudantes acerca do PPC de Pedagogia.....	108
Quadro 04:	Os principais motivos dos estudantes sobre a escolha da profissão docente.....	124
Quadro 05:	A percepção dos estudantes quanto a presença do Ensino com Pesquisa no processo formativo.....	129
Quadro 06:	Dificuldades encontradas pelos estudantes em articular a teoria e prática.....	132
Quadro 07:	As contribuições dos processos de pesquisa na percepção dos estudantes.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Formação dos docentes do colegiado de Pedagogia do ICSEZ.....	79
Gráfico 02: Metodologias utilizadas na perspectiva do Ensino com Pesquisa na percepção dos estudantes.....	130
Gráfico 03: Dificuldades apontadas pelos estudantes para realizar processos de pesquisa.....	134

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal.
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CP	Curso de Pedagogia.
IEA	Instituto de Educação do Amazonas.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituto de Ensino Superior.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação.
NDE	Núcleo Docente Estruturante.
PPC	Projeto Pedagógico do Curso.
PAIC	Programa de Apoio a Iniciação Científica.
PROING	Programa de Interiorização de Graduação.
USAID	United States Agency for International Development.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	22
O PERCURSO INVESTIGATIVO NA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
1.1. A Relação que estabeleço com Objeto Pesquisado	22
1.2. As Dimensões Epistemológica e Metodológica que embasam a Pesquisa	29
1.3. Procedimentos da Pesquisa: o contexto, as abordagens e as técnicas.....	35
1.3.1. Caracterização do Contexto da Pesquisa	36
1.3.2. Tipo de Pesquisa	41
1.3.3. As Técnicas e Instrumentos da Pesquisa	44
1.3.4. Os sujeitos da Pesquisa.....	47
CAPÍTULO II	48
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA DO ENSINO COM PESQUISA	48
2.1. A Construção Histórica do Ensino com Pesquisa na Formação Docente.....	48
2.1.1. O conceito de Professor Pesquisador e Professor Reflexivo	50
2.2. Breve Contextualização do desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil	59
2.3. A Formação de Professores(as) na Perspectiva do Ensino com Pesquisa	66
2.3.1. Compreendendo os Processos Didáticos do Ensino com Pesquisa.....	70
2.4. A Pedagogia na Formação de Professores(as) do ICSEZ.....	75
2.5. Docência e a experiência na Formação de Professores(as) do ICSEZ	83
CAPÍTULO III	92
PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSOR(A) E A RELAÇÃO ENSINO COM PESQUISA	92
3.1. Projeto Pedagógico do Curso: um norte para trabalho o pedagógico	92
3.3. A Compreensão dos(as) Professores(as) acerca do Ensino com Pesquisa .	109
3.4. O Ensino com Pesquisa na Percepção dos Estudantes	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Teorizar sobre a sociedade que tenha condições de vida com qualidade e atividades produtivas para todos, implica em um engajamento social intenso, o qual pode ser assegurado por uma proposta educativa que possibilite o acesso a um tipo de conhecimento capaz de ampliar e enriquecer a interpretação de mundo dos sujeitos.

Neste sentido, em consequência das constantes e dinâmicas transformações que ocorrem na sociedade, os docentes têm a necessidade de renovar suas práticas para entre outros objetivos, propiciar aos estudantes, condições efetivas de participação na construção e (re)construção do próprio conhecimento, ou seja, a aprendizagem.

Para tanto, a construção de um novo viés no processo formativo no Curso de Licenciatura em Pedagogia desvinculado de uma racionalidade técnica e que possibilite a formação do(a) professor(a), possibilitando-o a construir e fortalecer um pensamento crítico e reflexivo acerca dos conhecimentos adquiridos é que investigo o Ensino com Pesquisa na Formação dos(as) Professores(as) no contexto amazônico, uma vez que por estes caminhos os discentes tornam-se sujeitos ativos durante todo processo de construção e reconstrução do próprio conhecimento.

Desta forma, o interesse em discutir e analisar o Ensino com Pesquisa surgiu nas inquietações a partir das atividades de observações na escola durante a graduação, que nos fez perceber o quanto os(as) professores(as) podem ser os agentes para as mudanças pretendidas frente aos desafios de ensinar a criança, o jovem e o adulto. E durante a realização do curso de especialização em Metodologia da Educação Superior, evidenciando que os processos didáticos de Ensino com Pesquisa pouco são difundido ou discutido no processo de formação inicial de professores(as), realidade que precisa ser superada.

Além de que, observa-se que o Ensino sem Pesquisa não consegue sustentar uma universidade e pela compreensão que o Ensino com Pesquisa, contribui para o aprendizado, valorização e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação inicial do(a) professor(a) sendo capaz de conduzir os

estudantes na construção de novos conhecimentos e modificar significativamente a sociedade. Assim, é possível dizer que pensar o processo formativo nessa perspectiva exige do(a) professor(a), ainda durante a sua formação, a compreensão do próprio processo de construção e produção do conhecimento (PEREIRA, 2007).

Desta forma, Imbernón (2002, p. 60) afirma que a formação inicial do(a) professor(a) deve “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”, o que vai exigir uma atuação competente e rigorosa por parte do(a) formador(a).

Nesta perspectiva, apresentamos o Ensino com Pesquisa na Formação dos(as) Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), como uma metodologia didática para uma formação para além de uma racionalidade técnica. Desta forma, o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores(as) e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade (LAMPERT, 2008).

Este estudo é sustentado por meio de pesquisas bibliográficas, que nos permitem direcionar as discussões, tendo como referências principais: Demo (2000), Ghedin (2010), Contreras (2012), Freire (2004), Gomes (2012), Imbernón (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002) entre outros.

A partir das leituras dos teóricos é possível reconhecer que o Ensino com Pesquisa, contribui de modo significativo para um aprendizado, valorização e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação e práxis de professor(a) capaz de conduzir os estudantes na construção de novos conhecimentos e modificar significativamente a sociedade, por proporcionar a superação de uma racionalidade técnica, para que os futuros professores (as) sejam capazes de inovar nas práticas de produção de conhecimento, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas que excluem e desvalorizam os sujeitos e saberes.

Nessa perspectiva, a formação dos(as) professores(as) no contexto amazônico precisa assumir uma concepção de luta, para o enfrentamento da realidade concreta que se passa no espaço das escolas, especialmente quando o que se defende é uma formação dos(as) professores(as) protagonistas de um novo modo na produção de conhecimentos que despertem o senso crítico, frente aos perversos mecanismos utilizados pelo sistema econômico vigente que aceleram as desigualdades sociais, inclusive por meio da educação.

Nesse sentido, destacamos a importância de refletir nesta parte inicial da pesquisa, por trazer elementos cruciais para pensarmos no Ensino com Pesquisa na Formação dos(as) Professores(as) no Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS, por ser uma didática que busca formar profissionais para atender os desafios educacionais presentes na realidade do contexto amazônico.

Assim, demarcamos como inquietação central, a saber: Como vem sendo desenvolvida o Ensino com Pesquisa na Formação dos Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS? E em busca de ajudar a responder a esta inquietação maior, elaboramos as seguintes questões norteadoras: a) Como os teóricos conceituam as seguintes categorias de análises: Pedagogia, Formação de Professores(as), Ensino com Pesquisa? b) Como está estruturado o Ensino com Pesquisa no Projeto Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da UFAM, *campus* Parintins? c) Em que perspectivas teóricas se fundamentam as metodologias de ensino na formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Quais delas evidenciam a vivência da proposta do Ensino com Pesquisa e como estas se materializam no cotidiano da formação?

Para delinear o percurso da pesquisa, foram organizados os objetivos geral e específicos. Segundo Brito (2016, p. 47), “os objetivos dizem o que se pretende com a pesquisa; que metas desejamos alcançar ao fim da investigação [...], normalmente traçamos um objetivo geral, de dimensão mais ampla, articulando-o a outros mais específicos”. A partir desta premissa, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como se materializa o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins com vistas ao

entendimento das contribuições, desafios e limitações no processo formativo de professor(a).

Posterior ao objetivo geral delinear-se três objetivos específicos: 1) Aprofundar os estudos sobre a categoria de análise: Ensino com Pesquisa; Formação de Professores(as) e Pedagogia; 2) Conhecer a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; e 3) Categorizar as atividades e metodologias utilizadas por professores(as) na formação do(a) pedagogo(a) da Instituição pesquisada, para identificar as propostas que constituem-se como uma perspectiva do Ensino com Pesquisa.

A consolidação da pesquisa e da construção do texto da dissertação foi marcada por vários percursos investigativos. Assim, escolheu-se o caminho da pesquisa qualitativa por ser uma abordagem metodológica que investiga seu objeto de estudo no contexto onde os fatos acontecem. Esta permite “[...] a obtenção de dados descritos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ; 2013, p. 13). Considera o imbricamento entre o sentido que o sujeito pesquisado dá às coisas, e as “lentes” que o sujeito pesquisador utiliza para olhar a realidade, compreendendo-a no mesmo movimento em que compreende este sentido do “outro”, em face da realidade sócio-histórica (AUGÉ *apud* VASCONCELOS, 2016).

Gatti (2007), “um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade”. A Resolução 510 de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde é exemplo dos instrumentos de trabalho sinalizado por Gatti, pois sobre a orientação da resolução, a pesquisa foi aprovada ao Comitê de Ética.

A análise dos dados foi construída envolvendo as informações coletadas na análise documental, entrevista e questionário de modo a formarem uma unidade com os objetivos propostos e o referencial teórico. A figura 01 traduz a síntese do caminho metodológico construído na pesquisa.

Figura 01: Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaboração pela pesquisadora, 2019.

Uma vez efetivado o percurso investigativo, foram sistematizados os registros, que ficaram estruturados em 3 (três) capítulos. No capítulo I, denominado *O Caminho da Construção da Dissertação*, apresento o caminho do processo de investigação, tendo como condução as seguintes seções: 1) A relação que

estabeleço com o objeto da pesquisa; 2) As dimensões epistemológica e Metodológica que embasam a pesquisa; 3) Procedimentos da pesquisa: o contexto, as abordagens e as técnicas. Assim, o capítulo proporciona o detalhamento da pesquisa permitindo o aprofundamento sobre a compreensão do que é o objeto de pesquisa, e a relação com a formação da pesquisadora. A adoção pelo método do Materialismo Histórico Dialético ocorreu por responder mais adequadamente ao objeto de investigação aqui desenhado.

No segundo capítulo, tratei sobre *A Formação de Professores(as) na Perspectiva do Ensino com Pesquisa*. Nele estão contidas discussões do Ensino com Pesquisa, enquanto metodologia didática na formação de professores(as). O capítulo encontra-se dividido nas seções: 1) A construção histórica do Ensino com Pesquisa na formação docente; 2) Historicizando a Pedagogia como uma área de formação de professores(as); 3) A formação de professores(as) na perspectiva do Ensino com Pesquisa; 4) A Pedagogia na Formação de professores(as) do ICSEZ e 5) Docência e experiência na formação de professores(as).

O terceiro capítulo trata sobre: *O Contexto da Pesquisa e a Relação Ensino com Pesquisa*. Evidencia a materialidade do Ensino com Pesquisa no colegiado de Pedagogia do ICSEZ, está dividido nas seções: 1) Projeto Pedagógico do Curso: um norte para o trabalho pedagógico; 2) Análise e discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; 3) A concepção dos Professores(as) acerca do Ensino com Pesquisa; 4) O Ensino com Pesquisa na percepção dos estudantes.

Por fim, nas considerações finais, apresento as possibilidades, os desafios e as contribuições do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Pois, a partir das discussões/reflexões construídas no processo da pesquisa compreendemos o Ensino com Pesquisa como metodologia didática capaz de superar práticas educativas na perspectiva do Ensino tradicional, sendo uma possibilidade na promoção da autonomia do sujeito que aprende, contribuindo na reelaboração e reconstrução do conhecimento e não a sua mera reprodução, possibilitando aos estudantes mudanças significativas tanto na realidade concreta como na forma de pensar esta realidade.

CAPÍTULO I

O PERCURSO INVESTIGATIVO NA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente capítulo inicia-se contextualizando o caminho, a vivência e a experiência que me levaram ao estudo do objeto de pesquisa, *Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as)*. Em seguida, descreve as dimensões epistemológicas e metodológicas que embasam a pesquisa, apresentando os procedimentos da pesquisa enfatizando a caracterização do contexto da pesquisa, as abordagens, as técnicas e instrumentos, utilizadas para obtenção dos dados.

1.1. A Relação que estabeleço com Objeto Pesquisado

Iniciaremos expondo a definição do que seja, um objeto de pesquisa em educação. Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 7-10), afirmam que o “[...] objeto se comunica com o mundo por meio do que somos, e nós comunicamos por meio dele aquilo que nos tornamos nessa relação simbiótica [...]”. A esse respeito, (LAVILLE; DIONNE, *apud* BORGES, 2015, p. 28) afirmam que o objeto estabelece relação estreita com o(a) pesquisador(a), pois:

[...] objeto de estudo; define-se mais em função do pesquisador, de sua intervenção, de sua relação ativa com o objeto de estudo: O que o pesquisador traz para a pesquisa? Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa? Com quais consequências para os saberes produzidos? Em outras palavras, o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada [...]. E sob esse ângulo que, a partir de então, define-se a objetividade, relacionada mais ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao objeto de pesquisa.

Diante do exposto, o que percebemos é que objeto tem uma relação direta com o pesquisador(a), ainda que de forma inconsciente. Somente com o avançar do processo formativo, de onde resultam inúmeras reflexões e vivências é que o(a) pesquisador(a) passa a ter clareza e se apropria do melhor caminho a seguir.

A partir dessa premissa, explico o uso da primeira pessoa do singular nos próximos parágrafos deste tópico, por fazer questão de abreviar o relato de minhas experiências, para justificar as razões pessoais que me levaram ao objeto da pesquisa, e acima de tudo, por me sentir partícipe da categoria de professores(as). Ressalto que em seguida retornarei a empregar a terceira pessoa da norma culta da Língua Portuguesa, conforme utilizado nos textos científicos.

Sou a única filha entre três irmãos, filhos de pais paraense oriundos da pequena cidade de Alenquer no estado do Pará. Meus pais vieram pra Manaus na década de 1990, para trabalhar e em busca de um futuro promissor. Sou filha, sobrinha e neta em uma família, criada com muito carinho e amor, ainda lembro, das tardes em que meu pai no chão da sala brincava me alfabetizando com um jogo da memória. Cresci frequentando desde muito cedo o ambiente da sala de aula, ao lado da minha mãe professora, trabalhadora, guerreira que sempre lutou para garantir o sustento e uma boa educação aos seus filhos e filha.

E até mesmo quando já estava mais crescida, institucionalmente matriculada, gostava de acompanhar minha mãe no contra turno dos estudos e permanecer na sala de aula, acompanhando-a me sentia professora também. Posso dizer que a escola é um lugar das relações de trabalho, de amizade, mas também de conflitos. Cursei a educação básica sempre em escolas públicas.

Por motivos familiares aos dezessete anos fui cursar duas graduações em universidades públicas no município de Parintins, pois após finalizar o Ensino Médio no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), ingressei no curso de Licenciatura em Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Naquele momento ainda era permitido cursar duas universidades públicas ao mesmo tempo.

No entanto, quando chegou ao sexto período, em que eu tinha que realizar o Estágio pelos dois cursos, percebi que me faltava tempo para isso, pois o estágio ocorria em horário diverso do curso, mas já que estudava o curso de Biologia no horário vespertino e a Pedagogia no horário noturno, eu tinha que priorizar um curso para realização do estágio. Atrrelado, a essas atividades ainda tinha o Programa de Apoio a Iniciação Científica (PAIC), ao qual fui bolsista na UEA, que também

demandava tempo de dedicação às atividades do laboratório. Assim, escolhi primeiro a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2012.

Depois disso, me dediquei à finalização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, onde realizei também Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado: “Tutoria como ferramenta e instrumento de acompanhamento do processo ensino aprendizagem de uma escola do Ensino Fundamental do Município de Parintins”, no período de agosto de 2012 a julho de 2013, realizado numa escola publica do município, além do Estágio Supervisionado I, II e III, experiências que me permitiram conviver em um maior espaço de tempo dentro da escola, acompanhando o cotidiano da prática pedagógica do(as) professores(as), além do processo ensino e aprendizagem das escolas públicas municipais.

Nesse período e durante todo o curso, eu me perguntava: por que ainda nos dias atuais, apesar de vários estudos, debates e reflexões, a prática pedagógica de muitos(as) professores(as) na educação básica muitas vezes se limitava apenas em uma perspectiva tradicional e técnica, em um ensino mecânico e livresco, resultando em um conhecimento fragmentado, diante dos muitos debates e reflexões para superação dessa perspectiva.

Em 2013, tive a oportunidade de ingressar no Curso de Especialização em Metodologia da Educação Superior pela UEA, mediante as discussões e reflexões contribuíram para despertar de um novo olhar acerca da Formação de Professores(as), especificamente, pela construção do Trabalho de Conclusão de Curso, em que tentando achar respostas aos meus questionamentos surge o interesse em pesquisar o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as).

O interesse se intensifica ainda mais pela compreensão de que esta metodologia didática, apresenta-se como possibilidade para a formação do futuro professor(a), possibilitando-o a construir e fortalecer um pensamento crítico e reflexivo acerca dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma vez que por estes caminhos tornam-se agentes ativos durante todo processo de construção e reconstrução do próprio conhecimento.

Desta forma, é assim, que surge o interesse em me aprofundar e pesquisar ainda mais, o *Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. E com muito esforço, dedicação e apoio de meus familiares, ingresso no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE).

No ano de 2016, tive minha primeira experiência na docência, lecionando em uma comunidade chamada Distrito do Cumã, no município do Careiro da Várzea-AM, um ano antes de ingressar no mestrado. Dentre as importantes lições apreendidas, nesse ano letivo a partir da vivência na comunidade, destaco algumas por serem significativa na minha formação profissional: o respeito ao próximo que aproxima uns aos outros para superar os desafios presente na Educação, o conhecimento de senso comum do sujeito amazônico e a valorizar cada conquista, pois cada momento vivenciado na comunidade escolar representa grande contribuição em minha trajetória de vida que se entrecruza com a dimensão pessoal, social e profissional.

Diante do exposto, o que se observa é que o objeto tem uma relação direta com o(a) pesquisador(a), mas isso não fica evidente, de imediato. Somente com o avançar da reflexão, é que o(a) pesquisador(a) passa a definir a delimitação, ao planejar o seu caminho (BORGES, 2015). Assim, o objeto de pesquisa fica evidenciado quando se estabelecem a delimitação, do problema e da problemática da pesquisa (LAVILLE e DIONNE, 2008).

Desta forma, o interesse em discutir e analisar o Ensino com Pesquisa surgiu nas inquietações a partir das atividades de observações na escola durante a graduação, que nos fez perceber o quanto os professores(as) podem ser os agentes para as mudanças pretendidas frente aos desafios de ensinar a criança, o jovem e o adulto. E durante a realização do curso de especialização, evidenciando que os processos didáticos de um Ensino com Pesquisa pouco são difundido ou discutido no processo de formação inicial de professores(as), realidade que precisa ser superada.

Neste sentido, Imbernón (2002, p. 60) afirma que a formação inicial do(a) professor(a) deve “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve

capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”, o que vai exigir uma atuação competente e rigorosa por parte do formador.

O autor, também chama a atenção para os vários aspectos que devem fazer parte de um currículo de formação de professores(as) e destaca entre esses a importância da metodologia ou da postura do formador, pois, segundo ele: “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2002, p. 63).

Nessa perspectiva, ressaltamos que a atenção dos formadores não pode estar voltada apenas para os conteúdos ou para os conhecimentos profissionais, mas deve haver um cuidado especial com as práticas – ou a metodologia - de formação, já que estas podem servir como modelo para o exercício docente futuro (ANDRÉ, *et. al*, 2013).

Diante destas orientações, algumas observações são necessárias nos cursos de formação e devem ter atenção aos conteúdos e metodologias. Assim, temos como possibilidade a formação de professores(as) na perspectiva do Ensino com Pesquisa como uma das alternativas de podermos galgar longos passos pautados em uma constante atualização dos conhecimentos, maximizando a atuação nas atividades educacionais, tomando o contexto como fonte de inspiração para a formação de cidadãos ativos na sociedade.

Diante disso, torna-se relevante conhecer a prática educativa dos(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura condizente a discussão dos saberes, das habilidades e das disposições necessárias para exercer o papel de formador. Assim, recorreremos aos escritos de Tardif (2002) para fundamentar que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer, bastante diverso proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. É impossível compreender a natureza do saber dos professores, diz o autor, “sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p. 18).

Assim, passei a refletir o modo como os estudantes no ensino superior estão acostumados a aprender, inclusive passei por essa formação que não é muito diferente muita das vezes da prática educativa realizada na escola, por meio da memorização de conteúdos que envolvem fórmulas, cálculos e textos não havendo assim a prática da pesquisa inserida ao ensino a fim de permitir ao estudante sua participação crítica e reflexiva no processo.

O que estou querendo dizer é que durante minha formação não presenciei a pesquisa como um processo de construção, como sendo elemento indispensável ao ensino. Entretanto, a pesquisa era sinônimo da conclusão do curso, observação da realidade da escola para comparação com a teoria sem maiores encaminhamentos ou a Pesquisa por meio de projetos institucionais que era para uma minoria e não contemplava a turma toda. Nesta perspectiva, os estudantes não são motivados e conduzidos a elaborar seus próprios conhecimentos durante o processo formativo, mas muitas vezes limita-se a memorizar e repetir informações, fórmulas e cálculos transmitidos pelo professor algumas vezes pela leitura dos inacabáveis slides e eu vivenciei isso.

Nesse sentido, a escolha do objeto não foi aleatória, visto que está relacionada às minhas vivências na Formação Inicial como professora. Portanto, a escolha do objeto investigativo é resultado daquilo que Ghedin e Franco (2012, p. 13) descrevem, quando comentam que o “[...] conhecimento do objeto investigado nos envolve em sua complexidade de tal modo que se constrói uma identificação com o que somos, isto é, nossa identidade pessoal acaba por se identificar com o objeto, dado nosso envolvimento e embricamento com o real [...]”.

Na busca pela compreensão do objeto investigado, houve a preocupação em evidenciarmos o problema da pesquisa. Desta forma, baseei-me em (LAVILLE e DIONNE *apud* BORGES, 2015, p. 30), quando afirmam que “[...] o problema não merece uma pesquisa se não for um “verdadeiro” problema – um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas [...]”.

Por isto, o problema é um questionamento que irá ser negado ou confirmado ao final da pesquisa, ou seja, é a mola condutora do processo investigativo. Os(as)

autores(as) ainda expõem que para o problema precisa ser resolvido, precisa ser problematizado, pois ele precisa ter sua problemática. Mas, o que é uma problemática?

[...] é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução. O problema e sua solução em vista não passam da ponta de um iceberg, ao passo que a problemática é a importante parte escondida. Uma operação essencial do pesquisador consiste em desvendá-la.

Essa operação de desvendamento consiste, mais precisamente, em jogar o mais possível de luz sobre as origens do problema e as interrogações iniciais que concernem a ele, sobre sua natureza e sobre as vantagens que se teria em resolvê-lo, sobre o que se pode prever como solução e sobre o modo de aí chegar. (LAVILLE e DIONNE *apud* BORGES, 2015, p. 30-31).

Quando o(a) pesquisador(a) tem afinidade com o objeto, o problema torna-se um mecanismo que ajuda no desenvolvimento da pesquisa, principalmente porque estabelece a delimitação do processo investigativo (BORGES, 2015). Assim, destaco que foi a partir na conclusão do Curso de Especialização que me familiarizei efetivamente com o Ensino com Pesquisa, e buscando sempre dar continuidade à minha formação profissional aprofundei os estudos acerca do tema, prestando seleção para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

E na condição de discente do curso juntamente com minha orientadora, começamos a refletir a respeito das questões norteadoras que nos direcionava a responder ao problema de estudo, estas foram: Como os teóricos conceituam as seguintes categorias de análises: Ensino com Pesquisa, Formação de Professores(as) e Pedagogia? Como está estruturado o Ensino com Pesquisa no Projeto Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da UFAM, *campus* Parintins? Em que perspectivas teóricas se fundamentam as metodologias de ensino na formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Quais delas evidenciam a vivência da proposta do Ensino com Pesquisa e como estas se materializam no cotidiano da formação?

Os questionamentos apresentados resultaram na formulação da seguinte problemática de pesquisa: *Como vem sendo desenvolvido o Ensino com Pesquisa na formação dos(as) Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS?*

Diante disso, destacamos que o problema pode auxiliar a pesquisadora, sobretudo, quando ele é especificado como questões norteadoras, que servirão como desdobramento da investigação do problema (TRIVIÑOS, 1987).

A partir dessas questões investigativas e pela relevância de investigar sobre o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as), delineamos como objetivos específicos: 1) Aprofundar os estudos sobre a categoria de análise: Ensino com Pesquisa, Formação de Professores(as) e Pedagogia; 2) Conhecer a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; e 3) Categorizar as atividades e metodologias utilizadas por professores(as) na formação do pedagogo(a) da Instituição pesquisada, para identificar as propostas que constituem-se como uma perspectiva do Ensino com.

Dentre os motivos que justificam esta pesquisa destacamos que o Ensino com Pesquisa oportunizar ao estudante a perceber as problemáticas que sua realidade possui, a fim de que, este possa questionar-se e posicionar-se sobre ela, elaborando seus próprios conhecimentos, superando um modelo tradicional e tecnicista em que os estudantes muitas das vezes são limitados a memorizar e repetir informações, fórmulas e cálculos transmitidos pelo(a) professor(a) além de contribuir para formação de professor(a) pesquisador(a), contribuindo de modo significativo para um aprendizado, valorização e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação de professores(as).

1.2. As Dimensões Epistemológica e Metodológica que embasam a Pesquisa

Ao definir o objeto pesquisado, que é o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) e pela compreensão de que em termos de ciência não existe verdade absoluta, pronta e acabada, existem teorias ou visões de mundo diferentes, mas é a inquietude do homem faz o conhecimento avançar. Assumimos como

método o materialismo histórico-dialético, compreendido “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Para tanto, enfatizamos o conceito de práxis, defendida nesta pesquisa como sendo “[...] atividade “revolucionária”, “subversiva”, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, “crítico-prática”” (KONDER, 1992, p. 115).

Desta forma, optou-se pela escolha do método dialético fundamentado no materialismo histórico, que visa uma investigação à luz da realidade, na qual esta não é estática, mas dinâmica que se encontra em constante transformação. Enfatizamos que a teoria revolucionária com foco na emancipação humana ocupa lugar central nos estudos de Marx (2005), entendida como uma tomada de consciência.

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. A grande propriedade da consciência é a de refletir sobre a realidade objetiva, que resultarão na construção da cognição construída por meio de uma reflexão rigorosa. Assim, surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos, que são resultados da cognição. É fundamental estabelecer que o cérebro por si só não pensa. Nesse sentido, a consciência está unida a realidade material na qual o indivíduo está inserido, que influi sobre os órgãos dos sentidos e depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência da mesma (TRIVIÑOS, 1987).

A transformação da consciência é decorrente da interação do ser humano com a natureza através do trabalho humano, que gera uma intencionalidade na ação e, com isso, produz bens materiais, mas também, produz ideias, hábitos, valores, atitudes, símbolos etc., todas essas produções se resumem no conjunto do saber da produção humana (SAVIANI *apud* BORGES, 2015).

Assim sendo, Marx (2005) compreende que a emancipação humana está vinculada com a realização da superação da alienação, portanto, com a tomada de

consciência, a emancipação humana só seria possível se partisse do proletariado por constituir-se a classe social mais desumanizada, por suas condições históricas, por isso mesmo, a única com exigências radicais de humanização.

Para tanto, foi necessário compreendermos o “movimento da parte para o todo e do todo para a parte, do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30).

O movimento proporcionado pelo método nos permitiu conhecermos a realidade, analisarmos em termos abstratos as contradições e as relações entre as partes e o todo, no que se refere ao Ensino com Pesquisa no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas ICSEZ/UFAM, nos evidenciando em que medida o Ensino com Pesquisa na Formação dos(as) Professores(as) se faz presente nesse espaço. A esse respeito, Gil (2008, p.32) afirma que:

A dialética fornece bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

Neste sentido, a dialética materialista histórica representa uma concepção de mundo, permitindo ao pesquisador(a) “[...] uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1997, p. 73).

De acordo com o exposto, observamos que a dialética parte das condições objetivas da realidade histórica, que interpreta as relações contraditórias, conflituosas, seu desenvolvimento, a transformação dos fatos e funda-se no mundo do trabalho/produção social da existência (BORGES, 2015).

Nesta perspectiva, Frigotto (1997) apresenta que a postura, ou concepção do Materialismo-Histórico Dialético é a práxis, que significa romper com investigação de forma linear ahistórica e da lógica harmônica, as quais não aceitam categorias imutáveis, que não transformem a sociedade.

Assim sendo, Borges (2015) destaca que o processo educativo não é neutro, possui uma determinada proposta pedagógica, sendo um instrumento que reflete e produz a concepção não só educacional, mas também social, política, cultural, etc., dos que o pensam e o efetuam na prática. Porém, a formação, geralmente, apresenta-se de forma harmoniosa, numa lógica servindo aos interesses do indivíduo e da sociedade, que representa um conjunto de ideologias definidas, as quais são consideradas essenciais aos interesses de alguns grupos sociais, em prejuízo de outros (GHEDIN, 2007).

Assim, o método proposto culmina com o tema da pesquisa, o Ensino com Pesquisa na formação do(a) professor(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por envolver mudanças, sobretudo, adaptações relevantes ao contexto social, político, econômico e social. Especificamente, pelo entendimento que “tudo está em movimento, pois o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perceptível, tudo está sujeito ao percurso da história” (LOWE 2015, p.22).

Borges (2015) destaca que para o Materialismo Histórico Dialético ao analisar o objeto de pesquisa, implica em entender suas categorias. Triviños (1987) as descreve como forma de reforçar a interconexão entre objetos e fenômenos que se dão por meio de Princípios, Leis e Categorias.

Os princípios são: 1) princípio da conexão universal de objetos e fenômenos; e 2) princípios do movimento e do desenvolvimento, que fazem a interligação dos fenômenos. Exemplo: O Ensino com Pesquisa só existe em decorrência de estudos, debates e reflexões para superação de um Ensino pautada na racionalidade técnica.

Decorrente do exemplo, é possível perceber que tudo está em movimento, o resultado das contradições internas do objeto (Ensino), que gerou uma nova realidade na Formação de Professores(as) (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Brito (2016, p. 23), “o esclarecimento está nas três leis que envolvem o processo dialético que são: a) Lei da Unidade e Luta dos Contrários; b) Lei da Transformação de mudanças Quantitativas em Qualitativas; c) Lei da Negação da Negação”. Nessa perspectiva, Borges (2015, p. 41), corrobora quando explica que:

A Lei da Unidade e Luta dos Contrários é quando os elementos estão em luta, negam-se, mas não se separam por haver uma dependência mútua. Para a Lei da Transformação da Quantidade e Qualidade e vice versa a quantidade expressa número que tem valor de qualidade e são interdependentes e estão interligados. A Lei da Negação da Negação (percebe-se) quando (as) relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos, é resultado da luta dos contrários, passando do interior para superior e vice-versa.

Para entender melhor esta relação tratada nesta pesquisa, comenta-se que a Lei da Luta dos Contrários ocorre quando a Formação Inicial de Professores(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia, ocorre na presença de práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva técnico e tradicional, que não responde aos desafios presente na realidade do próprio sistema educacional e dos estudantes participantes da pesquisa.

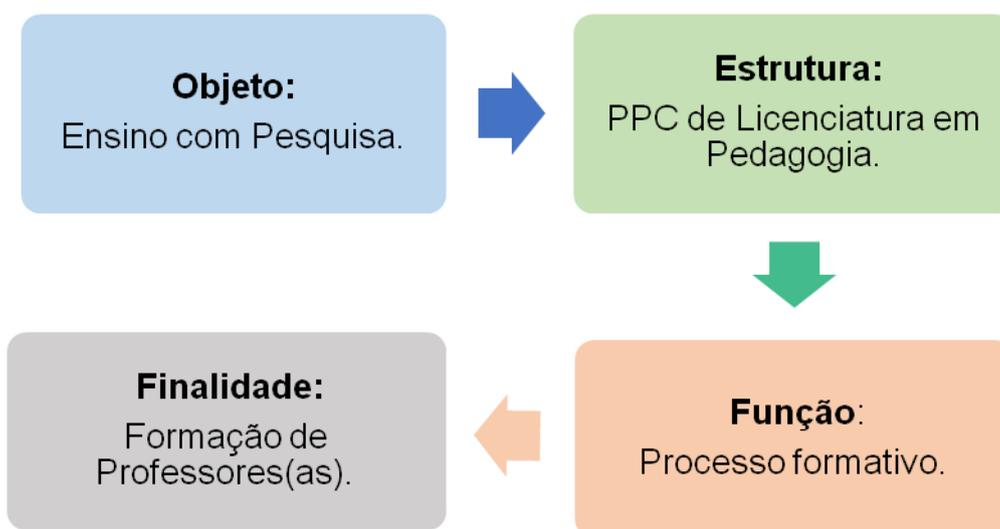
Contudo, a contradição é a força motriz que provoca o movimento e a transformação. A contradição é o atrito, a luta que surge entre os contrários. Mas os dois polos são também inseparáveis e a isso chama-se unidade dos contrários pois, mesmo em oposição, estão em relação recíproca. Por estarem em luta, existe geração do novo. A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais, a contradição é a essência (TRIVIÑOS, 1987).

É útil lembrar que nem toda diferença é contradição dialética. Quando se atinge a identidade dos contrários, na interação surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que apresentam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação.

Para a compreensão da relação da Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade com nosso objeto de pesquisa, se fundamenta a medida que é instaurada uma concepção de Formação de Professores(as) pautada na valorização da pesquisa como princípio educativo, despertando o senso crítico e autonomia dos sujeitos para serem capazes de conduzir os estudantes na construção de novos conhecimentos e modificar significativamente a sociedade, dando sentido a uma educação alicerçada na realidade social, cultural e geográfica, ressignificando a educação no contexto amazônico.

Portanto, compreendemos que essa lei estabelece, em primeiro lugar, a maneira como se realiza, de que maneira, que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais. Conhecer uma propriedade do objeto não significa conhecer o objeto. Desta forma, para conhecermos o objeto é preciso “conhecer as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos; de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 66). A Figura 02 corrobora com essa explicação:

Figura 02: Objeto da pesquisa e o processo investigativo.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2018.

No processo da pesquisa buscamos relacionar também a Lei da Negação da Negação, enfatizando que é necessário que os envolvidos na pesquisa reconheçam que o velho modelo de formação de professores(as), trabalhada historicamente na

perspectiva da Pedagogia Tradicional, não atendem as suas especificidades, diversidades e realidade do município de Parintins. Deste modo, ao negar essa formação, surgirão novas concepções, metodologias, perspectivas que auxiliem no desafio de formar professores(as) de acordo com a realidade do contexto amazônico.

Desta forma, essa lei nos faz perceber quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. Assim, esta lei nos explica que cada qualidade nega a anterior. E ao negar e superar os aspectos da realidade objetiva anterior com a obtenção de uma nova qualidade, a qualidade anterior é negada, mas não "aniquilada", porque não desaparece sem deixar marcas; pelo contrário nesta negação preserva-se o resultado positivo anterior, no desenvolvimento subsequente (TRIVIÑOS, 1987).

Na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste.

De acordo com o exposto, essa pesquisa *“Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins”*, possui as características do Materialismo-Histórico Dialético, porque procura entender que no mundo tudo é matéria em movimento e que suas relações se dão por meio de mudanças, sobretudo, adaptações relevantes ao contexto social, político, econômico e social.

1.3. Procedimentos da Pesquisa: o contexto, as abordagens e as técnicas

Neste tópico, serão abordados os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos propostos na investigação do tema: *“Ensino com pesquisa na Formação de professores(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins”*, para isso procuramos estudar e delimitar, os caminhos que ofereceram condições para desenvolver a pesquisa, levando em consideração a relação dinâmica e contextual, entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

1.3.1. Caracterização do Contexto da Pesquisa

Quanto ao que se denomina de contexto da pesquisa, considerou-se relevante destacar os aspectos geográfico, histórico, político e social das relações em que se deu a pesquisa, em nosso caso o município de Parintins, que reflete as peculiaridades do contexto amazônico.

Desta forma, iniciamos caracterizando a população do contexto amazônico formada por ribeirinhos, caboclos, agricultores, agricultoras familiares, trabalhadores rurais, trabalhadores do campo e pequenos produtores, são os nomes que identificam esses sujeitos que vivem a margens dos rios, dos lagos e igarapés da Amazônia (FRAXE, 2000).

O complexo amazônico é formado por um conjunto de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão sua organização social, econômica e cultural (BENCHIMOL, 2009). Contudo, a formação das identidades culturais da Amazônia mostra-se bastante complexa, pois os saberes tradicionais, valores e modos de vida dos indígenas e população ribeirinha predominantes na região, foram submetidos por outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores, que transplantaram e difundiram muitos valores e símbolos culturais europeus, por meio da assimilação, acomodação e conflitos, sobrepondo-os e integrando-os a sua própria cultura original, influenciando na formação dos povos Amazônidas.

Assim, a diversidade de saberes, falares, imaginários e modos de vida revelam a presença de “diferentes tipos sociais que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas” (FRAXE, 2000, p. 02). Ressaltamos que aos índios e caboclos da Amazônia, devemos os saberes e segredos do rio, da terra e da floresta, bem como múltiplas formas de sobrevivência por meio do conhecimento da natureza e de seus recursos naturais, além de um rico acervo do seu místico e messiânico imaginário constituído de lendas, mitos, crenças e histórias (BENCHIMOL, 2009).

Quanto aos aspectos populacionais específicos do município de Parintins, Vasconcelos (2016) destaca que os parintinenses possuem traços culturais fortemente herdados. Na sua formação histórica, a população da cidade é resultado do “encontro” de três etnias que constituem o povo brasileiro: o índio, o europeu e o negro. A população é, predominantemente, descendente de portugueses e indígenas, formando assim o caboclo parintinense, com a miscigenação de diversos imigrantes como japoneses, nordestinos, judeus, italianos e outros, constituindo uma cultura singular, caracterizada pelos seus costumes, valores e modos de vida.

Neste sentido, destacamos que os cursos de formação de professores, inseridos para atender a esse contexto, necessitam preparar os(as) futuros(as) professores(as) para lidarem com respeito e valorização aos diversos falares, imaginários, crenças e valores dos educandos, levando-os a valorizar os seus saberes e experiências culturais, há muito silenciados por uma educação homogênea, reprodutora da cultura dominante (VASCONCELOS, 2016).

Nessa perspectiva, relembremos os aspectos históricos da Amazônia que segundo Gondim (2007) desde sua colonização foi vista a partir do olhar dos viajantes e conquistadores que trataram da invenção da Amazônia, criando muitos mitos, lendas e expressões nas artes para justificar a dominação dos povos que habitavam a região, e torná-los subservientes as suas condições de dominante. Entretanto, apesar do “enorme potencial amazônico de recursos naturais, florestais, minerais, energéticos e biotecnológicos [...], por si não garantem a certeza de um desenvolvimento sustentável” (BENCHIMOL, 2009, p. 498), nem tampouco a melhoria das condições de vida de sua população.

Desta forma, o contexto amazônico nos lança desafios de superar uma perspectiva formativa estruturada em conhecimento de regulação para um conhecimento de emancipação (MORIN, 2005). Desta forma, destaco que precisamos ter a clareza que a Amazônia não é só floresta, nem tampouco só espaço de exploração de grandes riquezas. Ela é também um conjunto de humanos capazes de protagonizar ideias, ainda que as forças violentas queiram nos forçar a retirar de nós mesmos esta possibilidade.

Tendo em vista, o modo com que as políticas públicas na Amazônia são pensadas e implementadas, sem espaço para o diálogo e a devida preocupação com o sujeito amazônico que vive, trabalha e exercem inúmeras atividades, como: extrator, agricultor, pescador, vaqueiro, lavrador, seringueiro, produtor, etc. Tornando-se um trabalhador que desempenha muitos trabalhos, mas cujo valor atribuído não é valorizado no sistema capitalista, o levando em muitos casos situações de descaso e negligência (SILVA, 2017). Para superar esta realidade:

[...] professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas e práticas curriculares para a região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles, como tradicionalmente ocorre** (HAGE, 2013, p. 10, grifos do autor).

Contudo, a identidade do sujeito amazônico, não é uma construção solitária, aprendemos o que somos em meio às relações com os “outros”. E o “professor como sujeito de identidade, responsável pela formação de outras identidades, assume um papel central na formação das identidades culturais dos estudantes de uma determinada sociedade” (VASCONCELOS, 2016, p. 132).

Nessa perspectiva, é preciso formar os(as) professores(as) para analisarem criticamente como o conhecimento, o significado e os valores que se destacam para a produção das identidades dos docentes nos espaços de formação (SILVA, 2017). Tendo em vista que, a formação de professores(as) no contexto amazônico precisa assumir uma concepção de luta, para o enfrentamento da realidade concreta que se passa no espaço das escolas, especialmente quando o que se defende é uma formação de professores protagonistas de um novo modo na produção de conhecimentos que despertem o senso crítico, frente aos perversos mecanismos utilizados pelo sistema capitalista que aceleram as desigualdades sociais, inclusive por meio da educação.

Nesse sentido, destacamos a importância de trazermos essas reflexões nesta parte inicial da pesquisa, por trazer elementos cruciais para pensarmos no Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) no Curso de Pedagogia do

ICSEZ/PARINTINS, por ser uma metodologia didática que busca formar profissionais para atender os desafios presentes na realidade do contexto amazônico.

O local para o desenvolvimento da pesquisa foi o interior da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) *campus* Parintins, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), por oferecer critérios previamente estabelecidos como a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, possibilitando assim um universo considerável para a realização da pesquisa.

O município de Parintins é o terceiro município com menor área territorial, que é de 5.952,3769 Km² e possui uma população estimada em 113.168 (cento e treze mil e cento e sessenta e oito) habitantes (IBGE, 2018). É o segundo município mais populoso do estado do Amazonas, superado apenas pela capital, Manaus.

O Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia está localizado no município de Parintins que pertence a 9^o sub-região do Baixo Amazonas, situada à margem direita do rio Amazonas, fazendo limites com o Estado do Pará, Municípios de Barreirinha, Urucurituba, Nhamundá e Distrito de Mocambo, veja a figura 03, onde identificamos também que a ilha de Parintins, sede do município amazonense homônimo, é cercada pelas águas do Rio Amazonas e do lago Parananema.

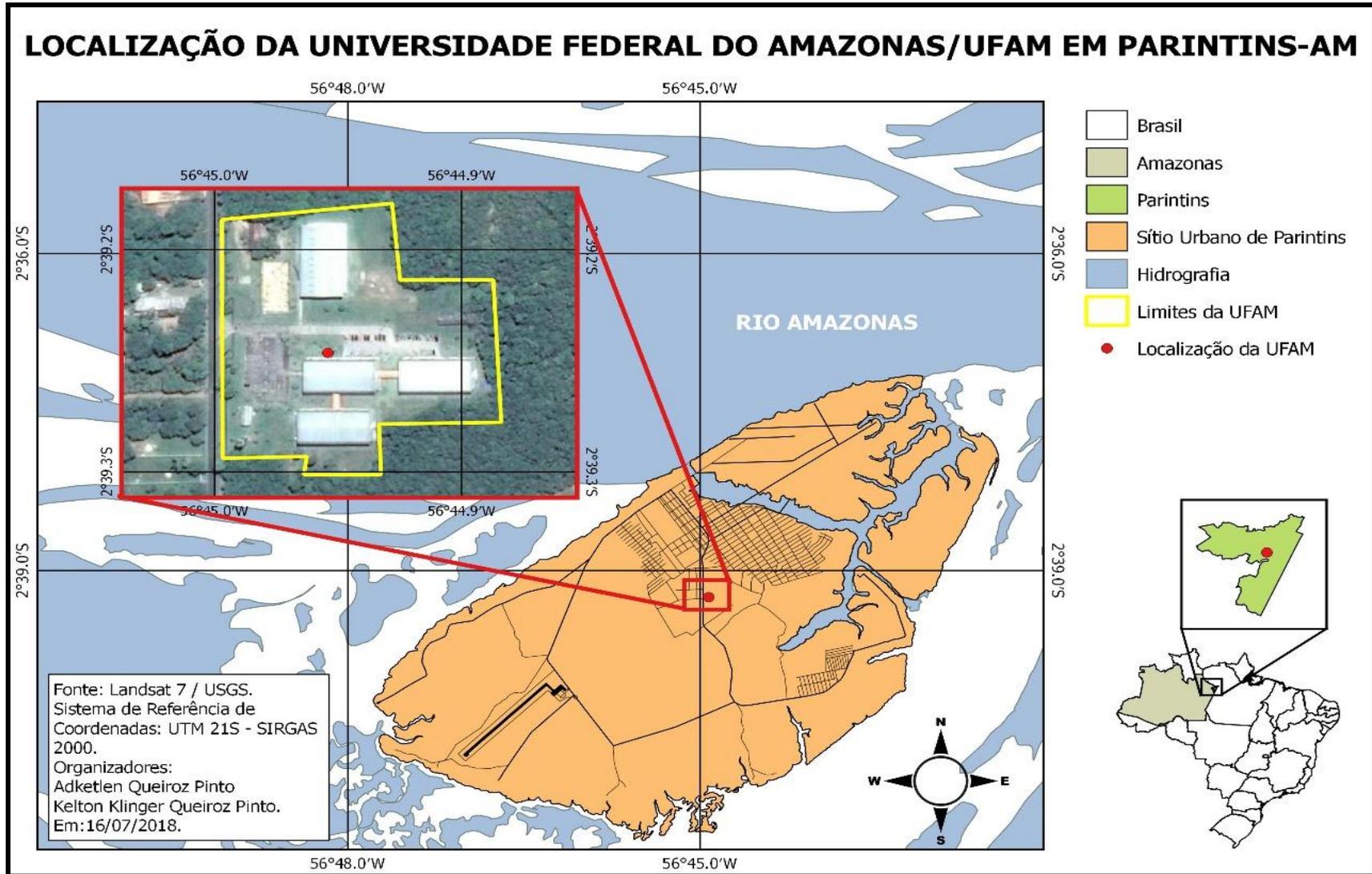


Figura 03: Mapa de localização da UFAM, *Campus Parintins*.
Fonte: Pinto, 2018

1.3.2. Tipo de Pesquisa

A pesquisa social se apoia em dados sobre o mundo social, desvenda novas abordagens metodológicas para o entendimento e compreensão do fenômeno em estudo. Assim, busca entender e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos na compreensão da realidade (CHIZZOTTI, 2010).

Nesta perspectiva, o fenômeno social é entendido em um contexto historicamente determinado e realizado pelos sujeitos envolvidos no processo (MINAYO, 2010). Diante do exposto, a pesquisa é inserida na área de ciências sociais, tendo como objeto de estudo, o Ensino com Pesquisa na Formação de professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para tanto este estudo resultou no desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Na intenção de aprofundar nosso entendimento acerca das seguintes categorias de análises deste estudo, iniciamos nosso processo de investigação, por meio da pesquisa bibliográfica pautada pela discussão e procedimentos que possibilitou percorrer sobre as contribuições de vários autores sobre a temática em questão, e que norteou nossas reflexões acerca da Pedagogia, Formação de Professores e Ensino com Pesquisa, evidenciando responder como essas categorias se relacionam.

Segundo Brito (2016), a pesquisa bibliográfica procura conhecer as teorias ou escritos sobre o tema nos livros e artigos. Corroborando com Brito (2016), Borges (2015), afirmam que este tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção, através de visitas à biblioteca, livrarias, internet e outros.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por capazes de fornecerem dados atuais e relevantes relacionados com o tema. A soma do material coletado variará de acordo com a experiência do investigador e da capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para o seu trabalho (MARCONI e LAKATOS, 2010).

De acordo com o exposto, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas torna-se importante por propiciar novas reflexões sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Prosseguindo na construção desta pesquisa, também realizamos procedimentos acerca da pesquisa documental, que assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008) a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, sendo necessário um trabalho minucioso. A esse respeito, Oliveira (2007, p.70) nos afirma que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Neste sentido, Marconi e Lakatos (2010) apresentam que a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restritos a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Sendo necessário um maior cuidado do pesquisador na interpretação e obtenção dos dados resultantes da pesquisa documental.

Para tanto, ressaltamos o que Silva et. al. (2009), afirmam que como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. Assim sendo, fizemos um estudo minucioso sobre o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/UFAM, *campus Parintins*, com a finalidade de saber se a metodologia didática do Ensino com Pesquisa está presente na formação inicial dos professores(as) a partir do estudo desse documento.

Durante a construção da pesquisa, também realizamos procedimentos relativos à pesquisa de campo, buscando um aprofundamento da realidade estudada. No nosso caso, buscamos através da pesquisa de campo analisar em que

medida os(as) professores(as) e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, vivenciam o Ensino com Pesquisa em seu processo formativo. Pois, de acordo com Gonçalves (2000, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa em campo, também chamada *in loco*, ocorre no próprio local onde o problema se manifesta. Para assegurar a coleta dos dados importantes, foi feito o registro de toda pesquisa por meio de gravadores e caderno de campo.

Nesse sentido, a pesquisa foi embasada na abordagem qualitativa, utilizada por apresentar características típicas de pesquisas realizadas em ambiente escolar, isto porque proporciona que todos os sujeitos se envolvam na pesquisa, especificamente o pesquisador(a) e pesquisado(a), resultando numa inter-relação entre sujeito e objeto, como enfatiza Chizzotti (2010, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desta forma, o objeto de estudo em uma abordagem qualitativa, não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, conforme apresenta (MINAYO, 2010, p.21) que a respeito da abordagem qualitativa, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, [...] que fazem parte da realidade social”.

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa neste estudo é explicitada porque esta nos possibilita desvelar o fenômeno na sua totalidade, ou seja, nos

permitiu investigar se o Ensino com Pesquisa é realidade no curso de Licenciatura em Pedagogia, com vista a conhecer suas contribuições e desafios na formação inicial dos(as) professores(as).

Tendo em vista que, na abordagem qualitativa, “decorre a ênfase na busca de dados qualitativos que venham a denotar significados, elementos importantes na compreensão do fenômeno” (GHEDIN e FRANCO, 2012, p.114).

1.3.3. As Técnicas e Instrumentos da Pesquisa

As técnicas utilizadas foram embasadas no conceito de que são “recursos didáticos usados para efetivar parte de um método envolvendo um conjunto de meios a serem usados na condução do pensamento e ações, com vistas a um determinado objetivo” (HENNING, 1998, p. 120). Neste sentido, nesta pesquisa consideramos este conceito como ações que sustentaram a Pesquisa, a partir dos seguintes técnicas: Entrevista semiestruturada e Questionário, tendo como auxílio os instrumentos de registro como gravadores de áudio e caderno de campo.

No que se refere ao uso das técnicas e instrumentos da coleta de dados, Brito (2016) afirma que é a etapa da pesquisa que reúne informações indispensáveis para a solução do problema em estudo. Para Ludke e André (2013) destacam que a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, se classificam em estruturada ou fechada, semiestruturadas, entrevista livre ou aberta (TRIVIÑOS, 1987).

Neste sentido, ressaltamos que o uso da entrevista semiestruturada é usualmente desenvolvida nas pesquisas qualitativas em educação, pelo seu caráter flexível na coleta das informações e ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE e ANDRÉ, 2013). No entanto, alguns cuidados precisam ser realizados no primeiro contato com o entrevistado para garantir o sucesso da entrevista, conforme apontam (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 199):

O pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e

ressaltar a necessidade de sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações.

Neste sentido, a entrevista foi realizada com seis professores(as) formadores(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de um roteiro de entrevista previamente elaborado (Apêndice - A) e com a coordenadora pedagógica do curso (Apêndice - B). As indagações que constituíram o roteiro da entrevista seguiram os pressupostos das seguintes categorias de análises: Pedagogia, Formação de professores e Ensino com pesquisa. As entrevistas foram gravadas com devida autorização do entrevistado para garantir maior fidelidade e veracidade das informações.

Outra técnica utilizada na pesquisa foi o questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2010) o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que pode ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Nesta concepção, a escolha desta técnica de coleta de dados se justifica pela facilidade de poder ser aplicado a um número maior de pessoas.

Inicialmente havíamos definido a aplicação deste somente para os acadêmicos finalistas do curso, mas por compreender que o que buscamos é saber se o Ensino com Pesquisa está presente no processo formativo dos estudantes, estendemos a aplicação desta técnica a 10% dos estudantes do 5º período, 7º sétimo e 9º período do curso, inclusive porque as disciplinas de Pesquisa com maior teor de importância para este estudo, como: Metodologia da Pesquisa Educacional, Projeto de Pesquisa I, Projeto de Pesquisa II, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado I em Educação Infantil, Estágio Supervisionado II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Elaboração de TCC são ofertadas a partir do 4º período, o que nos instigou a incluímos estes acadêmicos como sujeitos da pesquisa.

O referido instrumento foi aplicado no segundo semestre de 2018. O questionário constituiu-se de perguntas abertas e fechadas e foi estruturado em

duas partes: (1) Caracterização dos acadêmicos e (2) Sobre seu processo de Formação no (Apêndice - C).

Ressaltamos que é importante elaborar junto com o questionário um texto inicial explicando a natureza da pesquisa, sua importância e os benefícios trazidos pela resposta dos participantes da pesquisa, na tentativa de despertar seu interesse e que assim possa preencher de forma prazerosa.

No momento da aplicação do questionário acompanhamos os estudantes para esclarecer suas dúvidas quanto às questões a serem respondidas. A estratégia de acompanhar os estudantes na aplicação desta técnica de coleta foi significativa, por perceber que os estudantes apresentaram algumas dificuldades em responder, contribuindo para uma compreensão mais próxima da realidade possível.

Desta forma, os questionários aplicados se constituíram por “perguntas abertas, livres ou não limitadas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 201). Corroborando com Gressler (2003) que destaca neste tipo de instrumento há maior liberdade de escolha e riqueza de respostas.

Nesta pesquisa, o questionário teve a finalidade de identificarmos as percepções dos estudantes, sobre nosso objeto em estudo e sua relação no processo formativo, além de avaliarmos em que medida o Ensino com Pesquisa se faz presente em seu processo formativo.

Durante toda realização da pesquisa de campo, fizemos uso do caderno de campo, por ser uma ferramenta valiosa, pois nos possibilitou registrar todas as peculiaridades do campo da pesquisa, para posteriormente analisar melhor as relações que permeiam nosso objeto de estudo. Este recurso “compreende descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154). Para tanto, foi utilizado cotidianamente, ao longo da pesquisa.

1.3.4. Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram delimitados a dezesseis sujeitos com participação voluntária, sendo nove (09) estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, seis (06) professores formadores do colegiado de Pedagogia e a coordenadora de curso. Estes foram convidados a participar da presente pesquisa mediante a anuência por meio do termo de aceite livre e esclarecido (Anexo - A), processo recomendado, aos estudos com seres humanos como prevê a Resolução 510 de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Os critérios para serem sujeitos da pesquisa foram: 1) ser professor e ter participado do processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; 2) Ser professor que trabalhe no colegiado de Pedagogia; e 3) Serem estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia ano 2018.

Informamos aos sujeitos da pesquisa, que no desenvolvimento da mesma pode vir a ocorrer riscos, pois, ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder as entrevistas.

Neste sentido, serão respeitadas as limitações dos voluntários entrevistados e não foi exigido ou cobrado resposta às perguntas formuladas ou quebra de sigilo por envolver durante as entrevistas: gravações de áudio junto aos pesquisados, conforme a orientação da resolução 466/12. O local, horário e data da pesquisa foram combinados com antecedência entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA DO ENSINO COM PESQUISA

Neste segundo capítulo, iniciaremos contextualizando a construção histórica do Ensino com Pesquisa e da Pedagogia enquanto Curso de Formação de Professores(as) entre outras áreas de atuação¹. Na expectativa, de propor uma formação em que os estudantes possam ser capazes de pensar e perceber a realidade a fim de problematizá-la, questioná-la e transformá-la, por meio do Ensino com Pesquisa articulado ao processo formativo dos estudantes.

Em seguida, evidenciaremos o contexto no qual houve a necessidade da implementação do Curso de Licenciatura em Pedagogia no município de Parintins. E apresentaremos quem são os sujeitos que constituem do colegiado de Pedagogia no ICSEZ, bem como a relevância da experiência e vivência para a construção da docência a partir dos relatos dos professores(as) do curso.

2.1. A Construção Histórica do Ensino com Pesquisa na Formação Docente

As constantes transformações sociais e econômicas da sociedade contemporânea têm colocado à prova a escola enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimentos. O desafio de educar numa sociedade em que o avanço da tecnologia reflete nos domínios das formas de comunicação têm subjungando a construção do conhecimento ao acesso fácil e ao acúmulo de quantidades de informação sem que estes sejam refletidos e se constituam de fato em conhecimento.

Diante disso, vivemos em uma realidade complexa com a necessidade de aprender cotidianamente, como um desafio que permite nos adaptarmos e também transformá-lo face às nossas necessidades. Neste percurso, conhecer implica

¹ O Curso de Licenciatura em Pedagogia não se restringe apenas à formação de professores(as), mas destina-se à formação de profissionais na área da educação aptos para atuarem no exercício de funções de pedagogo(a), magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, assim como outras especificidades da Educação Básica.

também produzir conhecimento e nossa responsabilidade como ser ontológico é de fazer o conhecimento avançar para melhor compreendermos a nós mesmos e a outros que conosco atuam neste processo de reconstrução (FIGUEIREDO, 2017).

Diante disso, os processos formativos em espaços institucionalizados, também precisam acompanhar as mudanças e o desenvolvimento da sociedade para tornarem-se espaços de formação motivacionais e não obsoletos. Assim, “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta à necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Assim sendo, defendemos um ensino para a formação de sujeitos que ampliem sua capacidade de entendimento da realidade por meio da produção de conhecimento, por meio do Ensino com Pesquisa, a qual se apresenta como uma proposta formativa viabilizando não apenas a aquisição de informações sobre conteúdos de ensino, mas que desenvolve o saber pensar e o saber fazer, ou seja, prioriza a formação de professores(as) para além de técnicos e passem a integrar um complexo de ações cognitivas que se consolidam no saber ser e saber conviver.

Para iniciar o aprofundamento de nosso objeto investigativo, Ensino com Pesquisa, iniciaremos apresentando a reflexão do conceito de pesquisa como princípio educativo, como parte do processo pedagógico e pertencente ao trabalho docente. Neste sentido, Demo (2000, p. 2) afirma que:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não se cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um *profissional da educação pela pesquisa*.

Deste modo, o autor enfatiza necessidade do professor ter a pesquisa como prática cotidiana, quando apresenta a ideia de professor ser pesquisador sem ser necessariamente um profissional da pesquisa, mas que realize a pesquisa em sua própria sala de aula, possua um espírito investigativo e que reflita sobre a sua

prática, é necessário refletir criticamente sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o estudante produzir ou construir conhecimentos.

Nesta concepção, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32). Para o autor, o(a) professor(a) deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses para construção de uma explicação e construção do conhecimento.

No entanto, é preciso que durante a formação inicial de professor esteja presente a discussão de saberes necessários que oportunizaram ao profissional em formação a realização de uma prática fora dos moldes de uma racionalidade técnica.

Além disso, torna-se necessário para compreensão do Ensino com Pesquisa, a discussão acerca dos seguintes conceitos: o professor pesquisador e do professor reflexivo, resgatando os contextos que motivaram suas construções. Pois nesses contextos, em confronto com as realidades educativas atuais, podem ser encontrados subsídios para se pensar a formação e a prática dos(as) professores(as).

2.1.1. O conceito de Professor Pesquisador e Professor Reflexivo

A concepção de professor como pesquisador emerge no contexto da reforma curricular do sistema inglês² de ensino que ocorreu nas décadas de 1960 a 1970 com o trabalho desenvolvido por Lawrence Stenhouse (1991) ao propor um modelo de currículo por investigação. Esta proposta curricular foi posta em prática nas *Secondary Modern Schools (Escolas Secundárias Modernas)* e teve como objetivo

² Na década de 60 o sistema Inglês de ensino se subdividia em duas categorias de escolas secundárias com modelos diferenciados de currículo para atender os estudantes que saíam do ensino primário que eram submetidos a um exame seletivo denominado *eleven plus*. Aqueles que alcançavam uma boa pontuação entravam para as *grammar schools*, preparavam os estudantes para os exames oficiais, realizados aos 16 anos que conferia o General Certification of Education. Aqueles outros, que não atingiam uma boa pontuação, iam para as *secondary modern schools* com um currículo menos denso que não preparavam os alunos para cursos mais avançados, sem perspectivas de alcançarem o General Certification Education, não demonstravam interesse pelas matérias escolares (PEREIRA *apud* GHEDIN, 2015).

fomentar um currículo e uma mudança pedagógica “direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOTT, 1998, p. 137).

Nesta perspectiva, o currículo é concebido como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem comprovados com base na reflexão das ideias educativas postas em ação, de modo a melhorar a formação do professor ao incentivá-lo a pesquisar a sua prática pedagógica (PEREIRA, 2007), assim o professor teria um papel preponderante para a construção da “teoria curricular” (ELLIOTT, 1998). Dessa concepção de currículo e da teoria curricular é que se constitui a ideia do professor como pesquisador.

Desta forma, Stenhouse combate duramente a racionalidade técnica influenciada pelo modo de produção capitalista em que a organização do trabalho está dividida entre quem pensa e quem executa, de cunho taylorista, que “reduz o papel do professor como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógica” (PEREIRA, 2003, p. 22).

Giroux (1997) afirma que ao criticar as práticas sociais que separam, de um lado, conceitualização, projeto e planejamento e, de outro, os processos de implementação e execução, descaracterizando o professor do seu papel de intelectual crítico da cultura e da sua sociedade. Este contexto contribuirá para o processo que Contreras (2012) chamará de *proletarização de professores*, tendo em vista a análise de que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva, uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.

Pereira (2003) sinaliza que o conceito de professor pesquisador contribui para a profissão como elemento de seu profissionalismo por meio do senso da autonomia e responsabilidade profissional.

Segundo Lüdke (2001, p. 80), o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras

de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação.

De acordo com o exposto, as principais influências que favoreceram o desenvolvimento do termo professor como investigador foram os trabalhos de Stenhouse (1991), mediante seu modelo de “currículo por processo” e a implementação do *Humanities Curriculum Project* implementado na década de 1970, visando melhorar o nível de ensino das escolas secundárias na Inglaterra. Assim, ao definir a finalidade do *Humanities Project*, Stenhouse, diz que:

[...] a consequência mais importante para a melhora das escolas partem da investigação e o desenvolvimento do currículo. A investigação e o desenvolvimento do currículo devem corresponder ao professor e de que existem perspectivas de levar isto a prática. Isto exigirá o trabalho de uma geração e se a maioria dos professores, e não só uma entusiasta minoria, chega a dominar este campo de investigação, mudará a imagem do profissional que o professor tem de si mesmo e suas condições de trabalho. (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 77).

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) orientados a utilizar as técnicas da investigação em que escutavam os estudantes, entrevistavam lhes, acompanhavam e registravam as fases de execução das aulas. A partir daí, foi que se desenvolveu a ideia de professor como pesquisador, como sujeito capaz de produzir conhecimento, fazendo a relação entre a teoria e a prática.

Continuador das ideias de Stenhouse, Elliott (1998) cunhou a forma de operacionalização do projeto com o termo “*praxiologia*”, que significa moldar as ideias de forma prática, não só para colocar as ideias em prática, mas também, comprová-las e modificá-las a luz da prática. Anos depois, o conceito de professor investigador, foi denominado professor pesquisador pelos australianos Carr e Kemmis (1998).

Ao combater a racionalidade técnica no ensino, Stenhouse (1991) criticava o modelo de “currículo por objetivo” que preconizava que os objetivos de aprendizagem deveriam ser definidos de acordo com as mudanças mensuráveis no comportamento dos estudantes, isto é, deveriam responder aos processos

extrínsecos da tarefa educativa, valorizando a informação e a memorização com o desenvolvimento de atividades mecânicas.

A proposta de Stenhouse apresenta base à estrutura curricular como processo em que este não é algo a ser seguido, mas testado, comprovado e construído na prática se assemelha com o princípio da pesquisa em que o caminho se faz ao caminhar (GHEDIN e FRANCO, 2012).

Mas, antes de identificarmos o que caracteriza um professor pesquisador, é necessário considerar que princípios e valores norteiam as práxis do professor pesquisador. Para isso iremos apresentar tais princípios na concepção de John Elliott (1998) que compreende três elementos: a ética, a intencionalidade e o ensino para a compreensão. Assim, baseado nos pensamentos Stenhouse (1991):

A prática educativa se compõe de um caráter ético que reside nela mesma que, como toda atividade “prática” humana, a diferencia da atividade técnico instrumental, encontra seu valor em seu sentido mesmo e não como meio ou instrumento para alcançar objetivos extrínsecos, ou seja, o significado intrínseco das tarefas e intercâmbios entre os alunos é que vai definindo paulatina e progressivamente a qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade (ELLIOTT *apud* GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 83-84).

Neste sentido, “o professor não pode ser concebido como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas padronizados como o melhor modo de orientar racionalmente sua prática” (ELLIOT *apud* GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 177). Entretanto, este modelo é tão defendido que a estrutura do sistema escolar na trama da divisão da carga horária do professor o sobrecarrega de tal modo que não lhe sobra tempo para o planejamento, quanto mais para a pesquisa, cujo desenho metodológico impede qualquer articulação entre os profissionais não criando espaços para encontros, elaboração de projetos e quando estes acontecem são desarticulados das necessidades dos professores, alunos, ou da realidade da comunidade escolar e local, impedindo com isso, discussões coletivas que favoreceriam o processo de produção de conhecimento e formação dos sujeitos professor e aluno representando um investimento de caráter político e social.

Outro princípio que deve nortear a prática pedagógica nas escolas propostas por Elliott (1998) baseadas e em Stenhouse (1991) é o *ensino para a compreensão* em que à escola cabe, mais do que transmitir e oferecer informações situar-se num processo de reconstrução do conhecimento com que os educandos se apresentam no ambiente da sala de aula, isto é, aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes, muitas vezes, errôneo, acrítico e construir, com eles, novos conhecimentos através dos questionamentos, análises e a remoção dos pré-conceitos carregados nos fragmentos das informações que traziam sobre o que já sabem, ao chegarem a escola.

Em suma, o trabalho desenvolvido com os(as) professores(as) na Inglaterra, era feito em parceria com os pesquisadores da equipe de Stenhouse e os professores das escolas participantes do projeto. A perspectiva da pesquisa se apoiava na pesquisa-ação de Lewin (*apud* Elliott, 1998) que compreendia a pesquisa-ação em um movimento de espiral em ciclos que se compõem as etapas: analisar, observar, conceituar, planejar, propor e avaliar as ações de transformação social.

Acrescentando a reflexão sobre professor-pesquisador apresentaremos o conceito do professor reflexivo. Para isso, é importante compreender, a construção do conceito de professor reflexivo e sua apropriação pelo campo educacional. Pois, desde as experiências pioneiras de Stenhouse e John Elliott na Inglaterra, tem-se presenciado, no cenário mundial, uma preocupação com a formação docente com base na prática reflexiva articulada com a pesquisa.

Neste sentido, é interessante enfatizar que paralelo ao conceito de professor pesquisador, outro conceito é desenvolvido por Dewey (1976), Schön (2000), Zeichner (1997) entre outros, que desenvolveram o pensamento da formação centrada no conceito de professor pesquisador, decorre da crítica ao ensino tradicional e a racionalidade técnica, deu origem à reflexão e proposta de formação na expectativa do professor reflexivo como forma de superar os limites do tecnicismo na educação.

No livro, o *Profissional Reflexivo*, publicado em 1983 Donald Schön, desenvolve a ideia de um profissional reflexivo tendo como base fundamental os

trabalhos de John Dewey³ e sua observação da prática de profissionais ligados às áreas de arquitetura, desenho e engenharia (CAMPOS e PESSOA, 1998).

A publicação da obra fez reacender a discussão sobre a prática reflexiva, na obra o autor ainda propõe que a formação profissional deva levar em conta os saberes construídos na ação. Segundo ele, existe um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, que está presente na ação. Esse conhecimento, ao qual Schön (1992) denominou “conhecimento na ação”, faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito (PIMENTA, 2010, p. 20). Entretanto, na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. Com relação ao processo de busca e criação de soluções, Schön chama de “reflexão na ação” quando:

Para Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – *para refletir* – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 197, grifo do autor).

A concepção acerca de “reflexão na ação” apresentada por Schön (1992) faz reacender mundialmente a discussão sobre o professor reflexivo. Destacam alguns autores: Habermas (1971), Contreras (1997), Pérez-Gomez (1992) Luria (1986), Polanyi (1967) e Zeichner (2008). No Brasil destaca-se o trabalho de Paulo Freire (1973) e mais recentemente na obra, Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito, organizada por Pimenta e Ghedin (2002).

Neste sentido, Zeichner, Carr e Kemmis são teóricos que defendem a intervenção do professor reflexivo não como proposta individual ou de treinamento, mas, enquanto um movimento organizado e articulado coletivamente que vai além das salas de aula, dá suporte e se complementa com a ideia do professor

³ Para além da referência a Dewey, Schön (1983, p. 19) também lançou mão dos estudos de Luria, Kuhn, Wittgenstein e Polanyi, que lhe trouxe elementos para propor uma epistemologia da prática, isto é, a “valorização profissional como momento de construção de conhecimento”.

pesquisador, ao entender “a prática reflexiva como prática orientada pela pesquisa” (ZEICHNER, 2008).

Para Pimenta e Ghedin (2002) com a “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares (repetição), configurando-se num conhecimento prático. Entretanto, para além do repertório de situações vivenciadas, surgem novas situações que exige a superação do repertório criado, exigindo o profissional buscar novas soluções. A esse movimento Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Assim, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases com o que se convencionou chamar de professor pesquisador de sua prática (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

As ideias de *professor-pesquisador* e *professor reflexivo* têm se complementado em sua fundamentação teórico-metodológica ao serem estudadas e desenvolvidas nos cursos de formação inicial e/ou contínua de professores. No entanto, têm sofrido duras críticas, quando são apropriadas dentro de uma visão ingênua e imediatista como medidas salvacionistas desvinculadas do contexto sócio-histórico, político e cultural em que o professor e a escola estão situados (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015).

Neste sentido, a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar situações fora da sala de aula. Schön tinha a consciência dessa limitação dos profissionais reflexivos. De acordo com (ZEICHNER *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 23):

Schön não especifica a reflexão sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem as quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque estão condicionados ao contexto que atuam.

Neste sentido, os autores consideram que o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva

individual. Afirmam que isto ocorreu porque o autor não se colocou com o objetivo de elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente nas práticas individuais (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Quanto ao conceito de professor reflexivo, Zeichner (2008) percebe dois aspectos principais no movimento internacional que se desenvolveu sob o *slogan* da reflexão: primeiro como uma reação que vê o(a) professor(a) como técnico e outro contra as reformas educacionais em que os(as) professores(as) são participantes passivos. Este movimento parece reconhecer o papel ativo do professor na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e que devem assumir lideranças nas reformas educacionais (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p.92).

Porém, infelizmente um aspecto negativo sobre a vulgarização do conceito levou a um falso entendimento sobre o que seria uma prática reflexiva e isto atendeu aos interesses mercadológicos em detrimento do caráter formativo e educativo da prática reflexiva genuinamente emancipatória do sujeito. Com relação a esta questão, Zeichner e Pereira (2005, p. 67) fazem a seguinte crítica:

No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais – muitas vezes rotulados como “construtivistas” ou o que estiver mais em moda no momento.

Essas questões acerca do conceito de professor reflexivo o tornaram em mercadorias por entender a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 23).

Zeichner (2008) entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, é forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de Professor Reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que a meu ver vem ocorrendo com

o conceito: um oferecimento de treinamento para que o(a) professor(a) torne-se reflexivo (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Portanto, torna-se necessário compreendermos o conceito de reflexão. Desta forma, entende-se que a reflexão é constituinte da articulação constante entre teoria e prática, permite transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre ela. Assim, as mudanças que o ser humano provoca em seu meio, em sua realidade, por meio de sua atividade, determinam alterações em suas representações sobre a realidade.

De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e não “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação permanente, é um momento fundamental a reflexão crítica sobre a prática. Pois, “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Neste sentido, a concepção de professor reflexivo exige uma prática reflexiva que requer um constante policiamento das atitudes dos(as) professor(as), tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que o(a) professor(a) esteja sempre se questionando, fazendo-se perguntas como: De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os estudantes desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática?

No entanto, o que se observa nas escolas hoje em dia é a falta de preocupação dos(as) professores(as) e estudantes com a reflexão sobre a prática. Os(as) professores(as) estão pouco interessados nessa nova postura e, com essas atitudes, os estudantes são prejudicados. Fato já analisado por Contreras (2012) ao

observar que nas escolas cada um faz seu trabalho, rotineiramente e de forma automática.

É importante evidenciar que os(as) professores(as) não são apenas objetos da história, mas, sim, sujeitos que podem e devem transformá-la, tendo sempre em mente que tudo o que está aí pode ser reformulado, alterado, conforme haja necessidade, mas, para tanto, não se pode excluir no seu fazer pedagógico a responsabilidade e a vontade de atuar em busca da mudança. Ghedin (2005, p. 142) afirma que “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”.

Porém, muitos professores(as), tendem a refletir apenas sobre aquilo que ocorre em sua sala de aula. Todavia, é necessário transcender esses limites, indo além da mera reflexão sobre como cumprir as metas fixadas pela instituição de ensino. Isto requer, segundo Ghedin (2005), que os educadores analisem o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola, como ocorre o ensino, como se assimila a função da escola e de que forma se interiorizam os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa, fazendo com que o educador reflita sobre o ensino como um todo, levando em conta todos os aspectos que o envolvem, e não somente sua atuação em sala de aula.

Por fim, ressaltamos Freire (1996, p. 39), quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Surge, assim, um(a) professor(a) pesquisador(a) capaz de criar suas próprias ações, administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas resultantes de sua prática pedagógica.

2.2. Breve Contextualização do desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil

A implantação do Curso de Pedagogia no Brasil surge na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha como função formar bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre elas, a área pedagógica, por meio do Decreto-lei n.º 1190 de 04/04/1939 (BRITO, 2016).

Desta forma, a partir da publicação deste decreto, iniciou-se a organização do curso de Bacharelado em Pedagogia, em três anos e mais um ano, que compreendia a complementação dos conhecimentos da formação do professor(a). Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores(as) em nível superior. Neste sentido sobre a organicidade da matriz curricular do Curso de Pedagogia, no “modelo 3+1”, possuía as seguintes disciplinas obrigatórias como mostra Saviani (2008, p. 39):

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

Neste sentido, o cumprimento de mais um ano, era composto pelas seguintes disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar” (SAVIANI, 2008, p. 39 - 40), habilitava em Licenciado(a) em Pedagogia, para o exercício da docência.

É interessante enfatizar que o processo formativo do Curso de Pedagogia, na época atendia a um público de professores(as) experientes que já possuíam uma vivência em sala de aula. Mas, realizavam estudos superiores em Pedagogia para mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores(as), inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos estudantes e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação e nas secretarias de estado.

A organização curricular proveniente do esquema 3+1 favorecia a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática. Conforme apresentado por Brzezinski (1996, p. 44) “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e

superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”. Porém, nessa configuração existia nesse período incertezas quanto ao campo de atuação do Bacharel em Pedagogia, conforme explicita Chaves (1981) enquanto o(a) Licenciado(a) em Pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas Normais, “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções” (CHAVES, 1981, p.48).

Segundo, Silva (2006, p.64), ao descrever sobre o propósito e as incertezas da função do(a) pedagogo(a) afirma que faltava alguma “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”. Assim, as incertezas quanto a função e o exercício das atividades desenvolvidas pelo(a) pedagogo(a) influenciaram no desenvolvimento do curso de Pedagogia, especificamente a tendência em se firmar como licenciatura. Pois, de acordo com Brzezinski (1996, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

Diante do exposto, percebemos que a desvalorização do curso de Pedagogia é histórica, e ainda se faz presente nos dias atuais, especificamente com relação à profissão de professor(a) no que tange os aspectos de reestruturação de carreira, das condições de trabalho e dos salários.

No entanto, ao final da década de 50, do século XX, começa-se a interrogar o modelo universitário de 3+1 e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. Contudo, a estrutura curricular para o Curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008) até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de N.º 4.024/1961.

Nesta concepção, surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE de nº 251/1962), elaborado em atendimento à Lei 4.024/1961, que estabeleceu os conteúdos mínimos para o Curso de Pedagogia - bacharelado que era composto por sete matérias conforme apresentado por Silva (2006) sendo algumas obrigatórias, como: Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais a serem escolhidas pela Instituição de Ensino Superior como: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. E para a licenciatura, previa o estudo de mais três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado.

Em linhas gerais, o Parecer do CFE nº 251/1962 reafirmava a estrutura proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial de acordo com o formato 3+1. Assim, Brzezinski (1996, p.56) ressalta a posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo implantado, pois considerava uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

No entanto, a década de 60 é marcada por intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira, e principalmente, a formação universitária no país. O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada, na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho.

Mas, o que marcou a vida política, econômica e social do país na década de 60, do século XX, foi o golpe militar de 64 que viabilizou o autoritarismo, especialmente na educação brasileira, com o acordo MEC-USAID⁴ que implementou

⁴ Os acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o golpe militar.

no país as concepções da Tendência Pedagógica Tecnícista nas escolas públicas e nas universidades brasileiras.

A tendência pedagógica tecnicista insere-se na pedagogia liberal, que atribui à escola a função de preparar o estudante para exercer funções sociais, tendo por base suas habilidades, sendo que para tanto é necessário que ele se ajuste às normas e valores vigentes na sociedade, através do desenvolvimento da cultura individual. Nesta perspectiva, esta tendência representa um sistema orgânico e funcional, por meio do qual, modela o comportamento humano através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos, o foco fundamental desta tendência é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho (LUCKESI, 2003). Neste sentido, sobre a Tendência Pedagógica Tecnícista Luckesi (2003, p. 61) ressalta que:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Pois, tal modelo tinha como centro o taylorismo⁵, oriundo do processo industrial das fábricas e caracterizado pela racionalização, planejamento, formalização, mecanização e divisão do trabalho, que inclusive se efetivou nos espaços escolas, conforme apresentado por Brzezinski (1996, p. 59):

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante "rações" de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento.

⁵ O taylorismo supunha a aplicação à empresa dos valores e práticas reinantes na ciência naquela época: a fragmentação e a atomização (a decomposição de qualquer processo ou fenômeno em suas partes mais elementares), a medição e controle sobre os fenômenos (neste caso, um fenômeno social como é a organização do trabalho).

Análise realizada pela autora é feita em decorrência da Reforma Universitária em decorrência da Lei de n.º 5.540/68, na qual o Curso de Pedagogia sofre significativas mudanças, a partir dos princípios que norteavam as reformas na educação, nesse período. Pois, estavam diretamente ligados ao modelo de administração militar-tecnocrática que o país vivia. Regulamentada a partir de dois documentos relevantes: o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969.

Desta forma, as habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do Curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura. O Parecer CFE 252/1969, no seu parágrafo 3.º estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do curso, conformes os artigos citados:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º (BRASIL, 1969).

Neste sentido, essa nova estrutura do Curso de Pedagogia formando habilidades específicas, pretendia adequar o ensino superior às necessidades do modelo capitalista. Portanto, sua formação deveria estar centrada na instrumentação técnica, sendo:

[...] o professor concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2007, p. 16).

Assim, a formação do(a) professor(a) tendia a formação técnica em educação, para a aquisição dos instrumentos técnicos e para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros, pois, “o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola” (MARTINS, 2008, p. 18).

Entretanto, para um novo paradigma na formação de professores(as), a partir da década de 70, houve movimentos pela reformulação do Curso de Pedagogia, que apontavam para a revisão das habilitações, em função da crise do modelo tecnicista na educação. E desde então, há fóruns de discussão, criação de pareceres, resoluções e diretrizes que buscam afirmar a identidade do profissional pedagogo face às transformações sociais, a exemplo do que revela Candau (1987), até os últimos anos da década de 1970, a formação de professores(as) estava centrada nas dimensões funcionais e operacionais.

Entretanto, as discussões sobre o exercício da docência como uma atividade educativa e transformadora ganham corpo a partir dos anos 1980, que foram marcados como um importante momento histórico, especialmente pela luta de democratização do país, ou seja, o fim da ditadura militar⁶. Fato que contribuiu para vários segmentos e categorias da sociedade civil se organizar. Assim, as associações nacionais de professores(as) e universidades, passam a discutir a formação de professores(as), pois se buscava distanciar daquilo que vinha sendo uma formação centrada nos métodos e treinamento de professores(as), para uma formação que contemple um conjunto de conhecimentos sobre a educação, garantindo-lhes a condição de educadores.

Nos anos 90, em que predominou os governos neoliberais, que diminuiu a participação do Estado com responsabilidade para Educação é aprovado a LDB 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90) para tentar superar a instrumentalização técnica presente na formação de professores(as), influenciaram no processo de transformação do Curso de Pedagogia e seu campo de atuação, fato que culmina com a criação do Parecer CNE/CP Nº 5/2005 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que destina o Curso de Licenciatura em Pedagogia à formação de professores(as) para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

⁶ Em 1964, os militares assumiram a direção do Estado Brasileiro, com objetivo público de manter a lei e a ordem, contra os ideais socialistas. Conforme, Borges (2015) que destaca que a ditadura militar de 64, reprimiu os movimentos sociais até o início dos anos 80.

2.3. A Formação de Professores(as) na Perspectiva do Ensino com Pesquisa

O movimento da pesquisa na formação de professores, na concepção de André (2004) ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse período. Nesse sentido, as proposições derivadas desse movimento têm em comum a relação teoria-prática por reconhecerem os saberes da experiência e da reflexão que os professores fazem para melhor suas práticas.

A esse respeito, a pesquisa como fator relevante e integrante da atividade docente, passa a ser incorporada nas políticas de formação de professores, a partir dos primeiros anos do século XXI. Período marcado pelos avanços do “ideário neoliberal com sustentáculos nas reformas educacionais brasileiras, sendo uma delas a autorização para criação de funcionamento das Instituições de Educação Superior - IES, não universitário de caráter privativo” (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p. 153). O aspecto acerca das legislações específicas sobre a formação de professores(as) será abordado no capítulo III desta pesquisa.

Indubitavelmente a formação de professores(as) no nosso contexto amazônico requer profissionais com espírito criativo e investigativo, profissionais que assumam a pesquisa tanto como princípio educativo quanto como princípio científico. Para que assim possamos ter condições de oferecer a formação de cidadãos críticos, reflexivos com espírito investigativo, para que possam atuar na produção e socialização de nosso próprio conhecimento histórico, político, sociais e acerca de nossos recursos naturais.

Para tanto, a formação de professores(as) por meio do Ensino com Pesquisa se faz necessário por proporcionar aos discente e futuros professores(as) pesquisadores serem capazes de construir novos conhecimentos que possibilitem mudanças na sociedade e especificamente em nosso contexto amazônico. Assim, o conceito de pesquisa, como estratégia metodológica na formação dos profissionais da educação, ganha novas dimensões, conforme Peternella e Galuch (2012, p. 153), ao afirmar que a pesquisa:

Passa a somar o sentido de resposta à demanda de uma formação ajustada às necessidades crescentes da sociedade informatizada, em constante mudança, de informações voláteis em que se exigem soluções criativas para os problemas imediatos da prática docente, de tal sorte que os discentes “aprendam a aprender por toda a vida” e buscar soluções em sua própria prática.

Segundo Silva e Grezzana (2009), o que se deseja estabelecer é que a geração atual tenha condições de se apropriar do conhecimento para compreender como a realidade funciona. De tal modo, se apropriar do conhecimento exige ensino com pesquisa, pois por meio da pesquisa é possível descobrir, criar e investigar, sendo necessário realizar no processo ensino e aprendizagem, novas formas de perceber a realidade, problematizando-a, questionando-a e buscando transformá-la por meio de uma elaboração própria do conhecimento.

Nesta concepção, o Ensino com Pesquisa na Formação inicial de Professores(as) se faz relevante à medida que permite que o estudante, por meio do questionamento e da investigação da realidade, elabore o conhecimento científico e garanta maior aprendizagem. Lopes (2002, p.44) ressalta que:

Os conteúdos precisam ser conduzidos de forma que ao mesmo tempo que transmitem a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos, o que significa um processo de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos, desenvolvendo a atividade de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos.

Nesse sentido, é preciso construir uma nova cultura na produção de conhecimento e superar a racionalidade técnica impregnada nos cursos de formação de professores(as), pois, “a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os princípios da investigação universitária contemporânea” (GHEDIN, 2007, p. 16).

A formação embasada na racionalidade técnica defende a ideia que esse tipo de profissionalização, forma profissionais acostumados a utilizar somente as possibilidades instrumentais construídas como referências, e que quando se

esgotam suas possibilidades este profissional não sabe lidar com a situação, ou seja, sente dificuldades na elaboração de novas alternativas, seus próprios conhecimentos.

Portanto, não podemos reduzir o curso de formação de professores(as) ao conhecimento da ação, da prática de ser professor(a), mas é preciso pensar em um curso que ofereça condições para que os profissionais possam construir suas práticas, produzir seus próprios conhecimentos, caso contrário Ghedin, (2007, p. 16), enfatiza que:

Se assim o for estaremos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, nosso modo de ver e agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças.

Isto significa dizer, que precisamos ter uma formação que busque superar o discurso errôneo em relação às ciências por meio de um ensino que não instigue o espírito investigativo dos estudantes, em que este concebe a construção do conhecimento como algo que é realizado exclusivamente por pesquisadores e cientistas, realidade explicitada por conta de que ao estudante universitário não é oportunizado a pesquisar e construir conhecimentos, mas simplesmente aprender a transmitir e repassar informações da mesma forma como aprendeu.

André (2004) destaca que é de extrema importância que o futuro professor(a) aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a esclarecer os problemas e encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Neste sentido, Ghedin (2010, p.114), enfatiza que: “O sentido de um Ensino com Pesquisa coloca-se como condição necessária ao professor como mecanismo de transformação dos processos de ensino e aprendizagem”. Tendo em vista que a universidade não pode ser apenas espaço de ensino, mas que este deve estar articulado à pesquisa, pois sem pesquisa não se consegue sustentar uma

universidade e nem tampouco a formação de professores(as), ainda mais em um tempo em que a informação é cada vez mais acelerados e crescentes.

Diante do volume de informações que permeia nosso cotidiano, por meio dos meios de comunicação e *internet*. Torna-se necessário que tenhamos uma formação para e pela prática da pesquisa, como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos rodeiam e chegam a dominar. Deste modo, concordamos com a afirmação de Vasconcelos (2003, p.106) quando diz que:

[...] fundamentalmente, o compromisso do educador é ajudar a que os educandos aprendam a pensar, a refletir, adquiram estruturas mentais e aprendam os conceitos básicos daquela área de conhecimento, até porque [...] sendo impossível a apreensão de todo saber na escola, o que reforça a perspectiva de capacitação em estruturas de pensamento que permitirá a aprendizagem autônoma, a pesquisa.

Evidencia-se então que para termos a formação de professores(as) pesquisadores(as) se faz necessário que os “professores universitários também sejam pesquisadores, pois só será possível formar professores pesquisadores quem já possui a prática de pesquisa e que sua didática seja sustentada pela pesquisa” (GOMES, 2012, p. 55).

Nesse sentido, Demo (2004), esclarece que o(a) professor(a) é, na essência, pesquisador(a), ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo na pesquisa como princípio educativo.

Nesta perspectiva, André (2004) afirma que os cursos de formação de professores tem a função de desenvolver uma atitude vigilante e indagativa, que seja capaz de levá-los a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino. Portanto, é urgente e necessário na Formação de Professores(as) Pesquisadores(as) a competência e habilidade para construir conhecimentos em que a pesquisa seja a base de seu trabalho didático pedagógico.

Nesta pesquisa, estamos defendendo a pesquisa como um princípio educativo, isto é que a pesquisa possa se constituir como elemento fundamental

para a aprendizagem, assim como uma possibilidade na promoção da autonomia do sujeito que aprende. Isto contribuirá na reelaboração e reconstrução do conhecimento e não a sua mera reprodução, possibilitando mudanças significativas tanto na realidade concreta como na forma de pensar esta realidade. No entanto, André (2004, p.54), destaca que:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise.

De acordo com o exposto, o(a) professor(a) não se torna pesquisador(a) de uma hora para outra. Sendo necessário para além da vontade de ser professor pesquisador, mas é preciso que os estudantes tenham uma formação adequada para tornar-se Professor Pesquisador. Diante disso, à universidade cabe a tarefa da formação necessária por meio de seus docentes que possuam conhecimentos didáticos e fundamentos teórico e epistemológico para garantir essa formação.

2.3.1. Compreendendo os Processos Didáticos do Ensino com Pesquisa

Neste tópico tratamos do Ensino com Pesquisa na formação docente enfatizando que o Curso de Pedagogia deva permitir o desenvolvimento de uma cognição capaz de pensar e perceber a realidade a fim de problematizá-la e questioná-la, sendo capaz de formar sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da realidade na qual estejam inseridos. Pereira (2007) enfatiza que pensar o processo formativo nessa perspectiva exige do(a) professor(a), ainda durante a sua formação, a compreensão do próprio processo de construção e produção do conhecimento.

Nesta concepção, torna-se necessário a formação de um(a) professor(a) que para ensinar não basta ter domínio de uma área específica do conhecimento, mas conhecer a respeito de como o estudante aprende, e como este atribui significados aquilo que aprende, sendo capaz não apenas de memorizar, mas também de construir seus conhecimentos por meio de uma prática que lhe permita isso,

especificamente pela valorização do professor como sujeito do conhecimento. Nesta perspectiva, é que apresentamos o Ensino com Pesquisa na formação de Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Desta forma, Lampert (2008) enfatiza que o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante. Todavia, Contreras (2012) nos atenta para as tendências instrumentais na modernidade que engessam, hierarquizam as relações e comprometem propostas de formação de professores, para o fortalecimento e imagem do professor enquanto sujeito ativo e intelectual.

O Ensino com Pesquisa como processo didático na formação de professores(as) ocorre por meio de três processos distintos: o Questionamento, a Construção de Argumentos e a Comunicação, proposto por (GALIAZZI; MORAES e RAMOS, 2002). Assim, a aprendizagem por meio do ensino com pesquisa proporciona ao estudante a aprender por meio da problematização do conhecimento, construção de argumentos e sua respectiva validação. Os autores ainda destacam que “o conjunto destes três momentos é uma espiral, nunca acabada em que a cada ciclo se atinge novos patamares de ser, compreender e fazer” (p. 10), veja figura 04:

Figura 04: Fluxograma do movimento dialético do Ensino com Pesquisa.



Fonte: Galiazzi, Moraes e Ramos, 2002, p.11.

O conhecimento de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, vem sendo cada vez mais reconhecido nos debates educacionais, por consequência, deve fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente corroborando com Grillo *et al.* (2006), que afirmam que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, reconhecendo, por consequência que a mesma deve fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente. Tornando importante a prática e familiarização desta metodologia, ainda na formação inicial de professor(a) visando uma futura efetivação em sua práxis, pois além de propor um caminho a fim de efetivar uma aprendizagem significativa ao estudante, a pesquisa tem por fundamentação processos que contribuem diretamente em uma formação crítica dos estudantes (GHEDIN, 2010).

Nesta concepção, o Ensino com Pesquisa oportuniza a formação do(a) professor(a) com “a visão de um professor não como mero transpositor didático, mas sujeito produtor de conhecimento histórico-educacional” (FRANÇA e PRADO, 2016, p. 26). Desta forma, o processo formativo nos moldes de um Ensino com Pesquisa apresenta-se como uma alternativa eficaz na substituição de um ensino tradicional moldado por processos decorativos e livrescos.

França e Prado (2016) nos atenta que embora existam tendências culturais dominantes na modernidade capitalista que trazem a concepção de formação docente restrita aos espaços acadêmicos, é preciso que reconheçamos a importância do diálogo com outros espaços e sujeitos.

O segundo momento do Ensino com Pesquisa, ocorre por meio da Construção de Argumentos. Este é construído a partir de sínteses resultantes do envolvimento e reflexões dos participantes que irão se constituir em um novo conhecimento, acerca de uma verdade estabelecida anteriormente. No entanto, a construção desses argumentos, não poderá ser construída aleatoriamente devendo ser realizado conforme (MORAES; GALIAZZI e RAMOS, 2002, p. 4):

[...] Estes argumentos precisam ser fundamentados. Não podem apenas expressar ideia do senso comum dos envolvidos, ainda que se possa partir delas. [...] Isto pode ser feito pelo que denominamos de interlocuções teóricas. Significa ler livros, explorar teorias,

consultar autores no sentido de encontrar elementos que ajudem a fundamentar e apoiar os argumentos em construção.

Todavia, ressaltamos que para o estudante, realizar os processos de questionamentos e construção de argumentos no ambiente da sala de aula, este deve instigar sua curiosidade, logo o objeto investigativo deve ser significativo ao aluno, o ideal será sempre que o professor inicie o trabalho a partir de conceitos presentes na realidade do aluno. Fazendo uso de diferentes fontes de pesquisa, para fundamentar seus argumentos como jornais, revistas, livros, internet ou diálogo com pessoas especializadas, tornando-se um agente ativo em todo processo educativo.

Desta forma, o Ensino com Pesquisa se apresenta como uma didática percussora na autonomia do sujeito por auxiliar e “romper com a ótica estruturalista e impositiva aos professores, desconsiderando-os enquanto sujeitos produtores de conhecimentos históricos e não cair nas armadilhas da racionalidade instrumental” (CONTRERAS, 2012, p. 32).

Entretanto, a superação da racionalidade instrumental é uma realidade necessária e já sinalizada no pensamento de Thompson (1981) que apresenta uma reflexão acerca de formação, sobre a necessidade de se romper a ideia de que os limites de uma formação vinculada estritamente aos espaços escola/academia, mas compreendermos de forma alargada, contribuindo desta forma para a autonomia do sujeito e a vivência de outras experiências. Considerando que os sujeitos se constituem e são constituídos de experiências em diversas situações do cotidiano (THOMPSON *apud* FRANÇA e PRADO, 2016, p.28).

E por fim a Comunicação, último processo do Ensino com Pesquisa, ocorrerá em decorrência natural da construção de argumentos, debatidos, criticados e compartilhados em sala de aula. Neste último processo, GRILLO *et al.* (2006, p. 4), apresentam os benefícios desta etapa, para os discentes:

[...] habilidade de questionar, de argumentar com qualidade, de criticar e de aceitar a crítica, e de comunicar resultados à medida que são produzidos, reconhecendo-se a qualidade política que daí emerge, transformando os sujeitos que nela se envolvem pelo fortalecimento de sua autonomia.

Durante o processo de Ensino com Pesquisa, o discente poderá realizar o processo de comunicação por meio de seminários, painéis, exposições dialogadas, produção de texto, elaboração de relatório, comunicação em congresso, bem como na própria sala de aula, etc.

Neste momento, o estudante terá a possibilidade de comunicar a construção de seus próprios conhecimentos, sendo um fator motivacional a cada um. E além de expor o resultado de seu trabalho, cada estudante também estará exercendo habilidades como a escrita e oralidade de forma clara e objetiva, fundamental na formação de sua personalidade e indispensável, para a atuação no mercado de trabalho na sociedade hodierna. Este é um momento de troca e socialização do conhecimento, sendo importante para a superação de uma produção do conhecimento individual, tendo em vista que “a modernidade alterou as sensibilidades dos sujeitos, o fazer humano e hierarquizou os conhecimentos tanto na escola como na universidade” (GALZERANI *apud* FRANÇA e PRADO, 2016, p.30).

Outra contribuição deste momento é de que “a pesquisa articulada ao ensino pode contribuir para que a construção do conhecimento e que a aprendizagem aconteça de forma significativa” (ROZA, 2008, p. 33). Isto, porque permite ao educando ser um agente ativo em todo processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o exposto, apresentamos o Ensino com Pesquisa como uma das maneiras de envolver os sujeitos, estudantes e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades e ricas experiências, pois, “por meio da experiência, os professores são reinseridos na história abrindo um campo de possibilidade, no âmbito do seu trabalho” (FRANÇA e PRADO, 2016, p. 31).

Portanto, a realização de um Ensino com Pesquisa no Processo Formativo dos Professores é de suma importância por criar condições para que o estudante participe efetivamente do processo ensino e aprendizagem, contrariando o modelo tradicional de ensino, em que o aprendiz deixa de ser passivo e constitui-se como um ser ativo capaz de dialogar com a realidade, problematizando-a, questionando-a,

levantando hipótese e buscando novas formas de construí-la o que lhe permite atribuir novos significados a ela, condições para a formação de um espírito científico.

2.4. A Pedagogia na Formação de Professores(as) do ICSEZ

No município de Parintins, a oferta da Educação Superior ocorreu a partir da instalação do Campus Universitário em 1970, por meio da Fundação Projeto Rondon, como uma extensão universitária vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através de cursos de licenciatura curta. E em 1989, a Educação Superior, em Parintins, consolidou-se com o Programa Norte de Interiorização da Universidade Federal do Amazonas, que se instalou nas dependências do prédio onde funcionava o referido projeto com cursos de Licenciatura, realização de projetos de pesquisa e extensão universitária.

A primeira oferta do curso de Pedagogia, em Parintins, ocorreu no ano 2000, pelo Programa de Interiorização de Graduação (PROING), tendo formado em 2004, 48 pedagogos. No ano de 2005, por meio do Programa de Expansão do Ensino Superior, promovido pelo Governo Federal, a Universidade Federal do Amazonas implantou nos municípios do interior do Estado o Programa UFAM-MULTICAMPI, consolidando a implantação de Unidades Acadêmicas Permanentes, em que os municípios de Parintins, Itacoatiara, Coari, Benjamim Constant e Humaitá foram contemplado em 2007. Veja a figura 05:

Figura 05: Fachada da UFAM, *Instituto de Parintins*.



Fonte: www.ufam.edu.br

A implantação do Curso de Pedagogia, em Parintins, decorre das demandas existentes para a formação de professores(as) na área pedagógica, detectadas por meio de audiências públicas realizadas com a participação de autoridades locais, de representantes da sociedade civil organizada e de munícipes (PPC DE PEDAGOGIA, 2014).

Assim, com base na Resolução nº 060/2007, na gestão do Reitor, Hidembergue Ordozgoith da Frota, da Universidade Federal do Amazonas resolve: criar o Curso de Licenciatura em Pedagogia com 50 (cinquenta) vagas, turno noturno, vinculado à Unidade Permanente de Parintins. Com a aprovação no vestibular 2007 os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia ingressaram na universidade, com o objetivo de obter sólida formação teórico-prática na área de educação, com base nos pressupostos pedagógicos desenvolvidos pela instituição formadora, frente contexto local e regional, oportunizando o acesso para aqueles que não teriam condições de realizar o ensino superior na cidade de Manaus, capital do estado.

A partir da apresentação do contexto e local de pesquisa, nos debruçaremos a conhecer a estrutura pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ. Neste sentido, destacamos que o curso foi implementado, juntamente com a criação do instituto, portanto possui 11 anos de existência.

Para conhecer nosso objeto de investigação, Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, delineamos os seguintes sujeitos da pesquisa: 06 (seis) professores, de um universo de 15 professores(as) que trabalham colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia, 09 (nove) estudantes do curso e a coordenadora pedagógica do curso.

Neste sentido, a técnica da entrevista semiestruturada foi direcionada aos 06 professores(as) do colegiado e para coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de um roteiro de entrevista previamente elaborado e fundamentado no referencial teórico. O roteiro foi estruturado em três partes abordando, respectivamente, questões sobre a caracterização dos professores, sobre a formação de professores(as) e sobre o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as).

Segundo, Ludke e André (2013), a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. O quadro 01 apresenta uma breve caracterização dos professores formadores, a partir das seguintes categorias: sexo, idade, raça, cidade de nascimento, formação acadêmica e experiência em docência na Educação Básica e Superior.

Quadro 1: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

SEXO	TOTAL	%
Masculino	01	14,3%
Feminino	06	85,7%
IDADE		
40 – 45 anos	02	28,6%
46 – 50 anos	03	42,8%
51 ou mais anos	02	28,6%
CIDADE DE ORIGEM / NATURAL		
Granja – CE	01	14,3%
Manaus – AM	01	14,3%
Maués – AM	01	14,3%
Santarém – PA	01	14,3%
Itacoatiara – AM	01	14,3%
Parintins – AM	02	28,5%
FORMAÇÃO ACADÊMICA		
Graduação em Pedagogia / Especialização	01	14,3%
Graduação em Pedagogia / Mestrado	01	14,3%
Graduação em Pedagogia / Doutorado.	05	28,5%
EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA		
Educação Básica (0 a 05 anos)	02	28,5%
Educação Básica (06 a 10 anos)	02	28,5%
Educação Básica (31 a 35 anos)	03	43,0%
EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA		
Educação Superior (5 a 10 anos)	01	14,3%
Educação Superior (11 a 15 anos)	04	57,2%
Educação Superior (16 a 20 anos)	02	28,5%

Fonte: Entrevista com os professores do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Novembro/2018.

Nota: A coordenadora pedagógica do curso fez parte do conjunto professores para elaboração deste quadro. O que explica o quantitativo de sete sujeitos

Os dados obtidos durante a realização da pesquisa de campo, no período das entrevistas apresentados no quadro 01, não expressam resultados divergentes quanto as questões já evidenciadas em relação a predominância do sexo feminino

no curso de Licenciatura em Pedagogia em geral. Quanto a idade dos docentes podemos dizer que estão na faixa etária adulta equivalente.

A formação acadêmica dos docentes entrevistados atende as exigências da LDB nº 9394/96 no Artigo 52º, Inciso II que delibera que pelo menos um terço do corpo docente, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. O que é possível considerar que os docentes são levados por força da lei a dar continuidade em sua formação e pela própria natureza e exigência da profissão do docente no Ensino Superior. Assim, destacamos que os quantitativos de doutores pertencentes a esse quadro adquiriram essa titulação após se tornarem docente da instituição, apoiados pela política de formação continuada da universidade.

Entretanto, no que se refere à experiência em docência na Educação Básica dos professores formadores, chama a atenção que 43% possuem uma expressiva experiência entre 31 a 35 anos como professores e/ou pedagogos na Educação Básica, o que lhes passa segurança e bem-estar na docência do ensino superior, tendo em vista que o curso de Licenciatura em Pedagogia é espaço de formação de professores(as) para atuar exatamente na educação básica.

O ICSEZ é um Instituto com 11 (onze) anos de existência, com relação a predominância das características raciais 100% dos entrevistados declararam-se pardos. Destacou-se que o Curso de Licenciatura em Pedagogia possui um quadro docente em sua maioria pertencente ao contexto amazônico, realidade que favorece ao Curso, pois, a permanência desses docentes por mais tempo, contribui para o processo de construção da própria identidade do curso e dos futuros professores(as), diminuindo o fluxo de professores(as) vindo de outras regiões, professores(as) transitórios, que não permaneciam no curso por não se identificarem com as especificidades da região ou por questões pessoais.

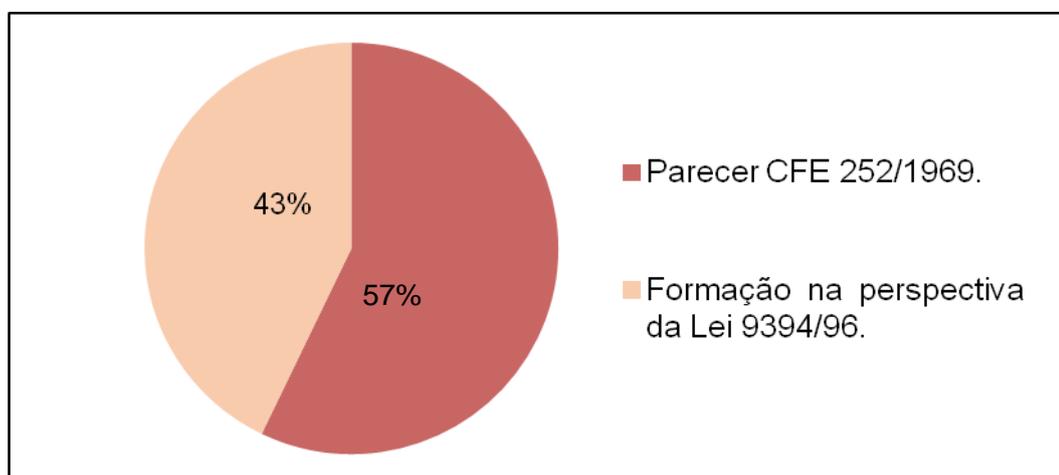
Vasconcelos (2016) destaca que a identidade expressa o que somos. Contudo, não é uma construção solitária ou uma essência recebida, aprendemos o que somos em meio às relações com os “outros”. E o professor como sujeito de identidade, responsável pela formação de outras identidades, assume um papel central na formação das identidades culturais dos estudantes de uma determinada sociedade.

Desta forma, destacamos que a formação docente não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995) que, no nosso entendimento, não está separada do contexto cultural e social do sujeito, respeitando as diversidades culturais da nossa região.

A permanência dos docentes também sugere que de alguma forma, estes estabeleceram laços não somente com o ICSEZ, mas, com a comunidade parintinense, onde construíram suas vidas, tendo em vista que muitos já possuem aproximadamente 10 anos como docentes do instituto.

Durante o processo investigativo, constatamos a Formação Inicial dos docentes do Instituto, levando em consideração o contexto histórico e os documentos legais que nortearam a formação dos(as) professores(as) de seu curso de Pedagogia, analisando o ano em que estes concluíram o curso, veja o gráfico 01:

Gráfico 01: Formação dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Entrevista com os docentes do curso, (2018).

O gráfico 01, apresenta o Ano de obtenção do Curso de Licenciatura em Pedagogia, podemos analisar em que perspectiva e diretrizes o curso foi realizado. Desta forma, analisamos que 57% dos docentes tiveram formação ligada ao modelo de administração militar-tecnocrática. Contexto no qual a formação dos(as) professores(as), destacava os princípios da racionalidade, eficiência, produtividade e

da necessidade do mercado de trabalho (SAVIANI, 2004), que se definiram os especialistas para o ensino e suas respectivas funções. Regulamentada a partir de dois documentos relevantes: o Parecer CFE nº 252/1969⁷ e a Resolução CFE nº 2/1969. Assim, a estrutura curricular do curso de Pedagogia a partir da regulamentação dos documentos oficiais citados acarretou uma nova divisão à sua organização dividida em duas partes: núcleo comum e núcleos específicos. O núcleo comum correspondia do 1º ao 4º período sendo à base do curso. E o núcleo específico compreendido entre o 5º ao 8º período no qual eram oferecidas diversas habilitações tais como: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, Arantes e Gebran (2014).

Neste sentido, essa nova estrutura do Curso de Licenciatura em Pedagogia formando habilidades específicas, pretendia adequar o ensino superior às necessidades do modelo de mercado vigente. Pois, nesse modelo necessitava formar os chamados especialistas em educação, que iriam orientar o trabalho dos(as) professores(as), diminuindo a formação de professores(as) suprimidos apenas a sua atuação para sala de aula, enfraquecendo toda possibilidade de participação política e pedagógica nas decisões educacionais.

Nesta concepção, a formação d(a) professor(a) continua a sofrer mudanças desmerecedoras frente sua importante função na sociedade, pelos dispostos na Lei nº. 5.692/71 que visava basicamente atender ao momento político-econômico do país. Nesse período, a necessidade era de formar um(a) professor(a) tecnicamente competente (MARTINS, 2008). As transições sofridas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia refletiram diretamente nos profissionais que estavam sendo formados, conforme as falas dos docentes que vivenciaram esse momento:

Lembro que quando formei na Pedagogia, estava tendo mudanças na legislação estava saindo da 5692/71, eu era coordenadora de uma escola e as estrutura mudando tinha que me atualizar pra novas discussões. É preciso e necessário ter autonomia intelectual, de estar sempre buscando, renovando porque a educação é isso um processo contínuo de mudanças, [...] (Professora 01, Entrevista em: 13/11/2018).

⁷ O Parecer do CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, historicamente se identifica enquanto o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, de autoria do professor Valmir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº. 2/1969, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso.

Eu tinha muita vontade de ser professora quando eu terminei o curso de Pedagogia, foi a época em que não podia mais lecionar no ensino médio, que era o magistério, e eu fiquei um pouco frustrada, porque quando eu fiz a Pedagogia querendo atuar na docência, e aí quando eu terminei o curso não podia mais, o curso já não tinha campo profissional. Aí eu tive que fazer as disciplinas de complementação curricular para ter as disciplinas que hoje já estão inseridas no curso [...]. (Professora 04, Entrevista em: 13/11/2018).

Entretanto, 43% dos docentes do colegiado de Pedagogia do ICSEZ, concentram suas formações em outra perspectiva, tendo em vista que tiveram sua formação inicial a partir das diretrizes propostas na LDB para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que assume um compromisso intrínseco com a educação básica, destinando-se à formação de professores(as) para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1⁸, de 15 de maio de 2006).

Neste sentido, a partir de documentos oficiais como os citados acima, decorrentes de movimentos de luta é que houve significativas mudanças na estrutura do Curso de Licenciatura em Pedagogia que estão presente nos dias atuais, no sentido que a formação de professores(as) passa a ganhar outro significado, tornando-se espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos, valorizando a atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento.

Nesta pesquisa, também nos interessou delinear o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do instituto. Para tanto, foi aplicado um questionário o qual se constituiu de perguntas abertas e fechadas, estruturado em duas partes: a primeira com relação a caracterização dos estudantes e a segunda sobre seu processo de formação, com a finalidade de avaliarmos em que medida o Ensino com Pesquisa se faz presente em seu processo formativo.

⁸ A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (Art.1º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006).

No momento da aplicação do questionário acompanhamos os estudantes para esclarecer suas dúvidas quanto às questões a serem respondidas. A estratégia de acompanhar os estudantes na aplicação desta técnica de coleta de dados foi significativa, por sugerir que os estudantes possam responder e o devolver, contribuindo para uma compreensão mais próxima da realidade possível.

Desta forma, os questionários constituídos por “perguntas abertas, livres ou não limitadas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 201). Corroborando com Gressler (2003) que destaca neste tipo de instrumento há maior liberdade de escolha e riqueza de respostas.

Inicialmente havíamos definido a aplicação do questionário somente para os acadêmicos finalistas do curso, 9º período, por compreendermos que os mesmos teriam cursado uma carga horária significativa e teriam condições de respondermos sobre o objeto de estudo. Entretanto, ao realizarmos a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, percebemos que as disciplinas do Eixo 3: Pesquisa e prática pedagógica e do Eixo 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular são oferecidas a partir do 4º período, o que nos redirecionou a incluirmos também os acadêmicos do 5º e 7º período. Portanto, o referido instrumento foi aplicado no segundo semestre de 2018, a 10% dos estudantes do 5º, 7º e 9º período.

Neste sentido, acerca dos estudantes que participaram da pesquisa, 78% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino, reproduzindo uma cultura expressiva do sexo feminino com relação à docência nas series iniciais. Quanto às questões étnicas raciais 78% se declararam Pardo (caboclo, branco e cafuzo), 11% branco e 11% negro. Corroborando com Vasconcelos (2016) ao apresentar as características da população parintinense, que é predominantemente, descendente de portugueses e indígenas, formando assim o caboclo parintinense.

Destacamos que, o grupo de estudantes participantes da pesquisa, ao responderem o questionário revelou que o perfil dos jovens cerca de 66,5% possui idade entre 20 a 30 anos e 33,5% idade entre 31 a 51 anos, o que revela o

crescente acesso de jovens na universidade. Essa é uma realidade distinta das primeiras turmas do curso, que atendia profissionais que já atuavam nas escolas sem a formação, por isso, o curso é oferecido no horário noturno.

Entretanto, hoje com esse novo perfil de estudantes, analisamos outra realidade do município de Parintins, os jovens ao concluírem a Educação Básica adentram o espaço da universidade rapidamente, conforme a fala da *Professora 01*: “[...] hoje o perfil dos alunos, muito deles estão chegando à universidade com 18 anos de idade no curso de *Pedagogia*”. Esse contexto está proporcionando um estudo sobre a alteração no horário de oferta do curso no instituto que passe a ser diurno, inclusive pela localização do instituto que fica um pouco distante da área urbana.

O município de Parintins é conhecido por ser uma cidade universitária, pois possui instalações da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), além disso, por ser um município polo que recebe estudantes de municípios adjacentes e de outros estados, pois quando perguntados sobre sua cidade de origem os estudantes responderam ser provenientes das cidades de Barreirinha-AM, Nhamundá-AM, Parintins-AM, Açailândia-MA, Óbidos-PA e Itú-SP.

Diante do exposto, podemos avaliar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ é composto por sujeitos sociais heterogêneos, formados por vivências, conhecimentos e saberes diversos que possibilita diversas formas de compreender o mundo. No tópico seguinte discutiremos os elementos fundantes para a construção da docência enfatizando a experiência e vivência na Formação de Professores(as) no curso de Licenciatura em Pedagogia.

2.5. Docência e a experiência na Formação de Professores(as) do ICSEZ

O vocábulo docente veio do termo em latim “*docens*” que significa “aquele que ensina” de *docere* "ensinar". Segundo Michaelis (2017) a Docência significa o ato de ensinar; exercício do magistério, ensino. No entanto, a compreensão sobre o significado do termo docência vem se construindo ao longo dos anos, seu conceito a partir do século XXI tem raízes na organização histórica da educação no Brasil.

No início do século XX, com o surgimento das primeiras universidades no Brasil, a docência era assumida por profissionais reconhecidos socialmente pela sua experiência em determinada área do saber. Nesse sentido, o(a) professor(a) desenvolvia sua prática pedagógica centrada na transmissão do saber com foco no ensino. A partir de tal configuração formou-se a concepção de que para ensinar seria suficiente ter domínio dos conteúdos e experiência profissional na área.

Contudo, com o advento dos primeiros programas de pós-graduação e o surgimento de agências de fomento como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, criado em 1951 e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs, fundada em 11 de julho de 1951 por meio do Decreto n. 29.741, passou-se a valorizar a titulação e, por conseguinte, as universidades tornaram-se centros de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento. Nesse novo cenário, ser um bom professor(a) está relacionado diretamente a ser um bom pesquisador(a) reconhecido por suas investigações e publicações científicas.

E somente com promulgação da LDB nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional e que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimula essa demanda, ao conterem referência explícita a preparação pedagógica, para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contenham com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação, conforme o disposto no artigo 66, onde especifica que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Pimenta e Anastasiou (2005) enfatizam que essa lei não concebe a docência universitária, como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício do magistério superior, que será realizado prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Esta realidade contribui para a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois, um dos principais fatores que promovem a melhoria da qualidade do ensino é a formação dos professores

para o exercício da profissão. Mas, o que observamos nos cursos de pós-graduação que os habilita para a docência é a ênfase nos conhecimentos específicos, configurando-se o fortalecimento da competência técnico-científica com pouca valorização na formação didático-pedagógica.

Neste sentido, para Masetto (2003), a docência em nível superior exige um(a) professor(a) com domínio na área pedagógica. Para o autor, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, pois alguns ainda concebem os conhecimentos didáticos pedagógicos como algo supérfluo e desnecessário para as atividades de ensino.

A docência em qualquer nível de ensino requer comprometimento com o que se faz, trabalhando com uma boa relação professor(a) e estudante, tendo a responsabilidade de formar profissionais que futuramente sejam capazes produzir, criar e transformar a sociedade por meio dos conhecimentos que foram construídos e reconstruídos mediante o processo formativo por meio de um ensino que favoreça isso.

Destacamos que essa perspectiva está presente no processo formativo dos futuros professores(as) do colegiado de Pedagogia do ICSEZ. Eles assumem esse compromisso na formação, pois, quando perguntados sobre a visão que eles possuem sobre o significado de ser professor(a) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi possível registrar por meio das entrevistas os seguintes discursos, quando perguntados: *O que é ser professor(a) no Curso de Licenciatura em Pedagogia?*

É ser uma profissional comprometida com ser humano, a sua formação humana, na sua forma integral, porque não dá pra pensar a formação do ser humano só no âmbito da técnica ou do cognitivo, então é ter esse comprometimento com a formação humana integral. E eu me sinto muito comprometida com a transformação com a disseminação de conteúdos e experiência que possam fazer essa transformação, do ser humano e que possam ter uma leitura crítica da realidade [...]. (Professora 04, Entrevista em: 13/11/2018).

É contribuir para a formação de futuros professores que não passa apenas por sua competência técnica, mas, também por sua competência em termos de distinguir os conhecimentos necessários ao homem na sociedade atual. [...] ser professora do curso é proporcionar aos futuros professores a docência com autonomia, com reflexões sobre a realidade na qual está inserido, e

principalmente saberem articular os saberes para colocá-los em prática. É difícil, mas jamais deveremos desistir. (Professora 05, Entrevista em: 19/11/2018).

[...] ser professor no curso é permitir que o acadêmico se construa e seja sensível a medida que ele se conscientiza a fazer diferente. Então eu oriento o meu aluno dentro da academia para que quando ele chegar lá ele faça diferente, mas ele só vai fazer se ele quiser, mas na perspectiva que eu tenho é que quando ele saia daqui ele faça porque ele sabe e se sensibilizou pra isso, e ele vai ter consciência do que ele tem que fazer [...] (Professora 06, Entrevista em: 14/11/2018).

Analisando as falas dos professores, fica evidente a preocupação realizar uma formação que promova a preparação de professores críticos e reflexivos, para serem protagonistas de suas práxis, no compromisso de formarem futuros profissionais que respeitem a diversidade do contexto amazônico.

Neste sentido, Pimenta (1994) enfatiza que a educação enquanto prática social humana é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integridade, senão na sua dialeticidade. Assim, a educação é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe ai na prática do(a) professor(a), realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens.

Desta forma, o Ensino com Pesquisa, enquanto metodologia, presente no processo formativo de professores(as) têm como direção de sentido, o interminável projeto histórico de hominização dos homens, ou seja, “a desalienação - a transformação das condições sociais produtivas e reprodutivas da alienação (desumanização)” (PIMENTA, 2000, p. 66). Sabemos que este é um processo difícil com muitos desafios, mas o compromisso assumido nas falas se reflete na prática cotidiana do processo formativo, conforme a expressão: “É difícil, mas jamais deveremos desistir” (Professor(a) 05, Entrevista em: 19/11/2018).

Na fala da *Professor(a) 06*, percebemos a preocupação em despertar a sensibilidade e o interesse dos estudantes em um fazer pedagógico, que respeite as diferenças no contexto da sala de aula, a partir das vivências e experiências no chão

da escola durante o processo formativo. Diante disso, Gomes e Silva (2011, p.23) afirmam que:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, antes, ela resulta na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos/as [...].

Diante disso, observamos a responsabilidade imbricada na prática educativa realizada pelos docentes, tais práticas possuem “o sentido de transformação das condições da realidade que impedem a humanização dos homens” (PIMENTA, 2000, p. 67). Especificamente no que tange o tratamento ao próximo, que deve respeitar as diversidades culturais presente na escola, tendo em vista que o município de Parintins possui uma população rica em diversidade cultural, descendente de portugueses e tribos indígenas, formando assim o caboclo parintinense, pela chegada de diversos imigrantes como japoneses, nordestinos, judeus, italianos e outros, constituindo uma cultura singular, caracterizada pelos seus costumes, valores e modos de vida (VASCONCELOS, 2016).

De acordo com o exposto, o Ensino com Pesquisa permite a articulação dos desafios na docência impostos pela sociedade, uma vez que, por meio desta favorece o desenvolvimento da cognição, inteligência e consciência que o estudante tende a perceber a realidade, a ponto de questioná-la, buscando novas formas de construí-la por meio da elaboração de novos conhecimentos. Conhecimentos que não estão isolados, mas que foram construídos mediante um contexto sócio-histórico e cultural do indivíduo o que lhe permite uma nova forma de perceber e pensar a realidade.

Segundo Gomes (2012), o Ensino com Pesquisa permite essa articulação por meio da interação entre os sujeitos do conhecimento. Professor e aprendiz são sujeitos do mesmo processo que envolve a investigação, a criação, a construção e reconstrução de conhecimentos sem perder de vista os conteúdos, o contexto e os próprios sujeitos.

Entretanto, muitos são os desafios para a construção profissional do ser professor(a), apesar da exigência de docentes doutores para a atuação no ensino superior é comum às falas de que qualquer um pode ser professor(a) e que “*dar aula*” é uma tarefa fácil ou “*quem tem conhecimento sabe ensinar*”. Sabemos que ensinar não é uma tarefa fácil nem nunca foi. É preciso desconstruir essas concepções, uma vez que ensinar não implica apenas na transmissão de conteúdo, mas sim uma série de aspectos que vão além das competências técnico-científica ligada ao aprendizado da profissão docente, não se pode saber se comunicar, apenas, os saberes experienciais, os curriculares e pedagógicos precisam estar articulados para o alcance dos objetivos e para que o processo de ensino e aprendizagem seja alcançado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Segundo Imbernón (2010, p. 90) “um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil”, diante do volume e o excesso a informação por meio de veículos midiáticos que prendem a atenção dos estudantes fazendo com que ambientes virtuais sejam mais interessantes que as paredes da escola, confundindo os estudantes no entendimento que o acesso a informação seja a aquisição do conhecimento.

Neste sentido, as exigências da docência no contexto ao qual estamos inseridos, implicam na construção de saberes que vão além da experiência profissional e da titulação. Para tanto, exige-se desse profissional uma formação que ofereça condições para este se apropriar de instrumentos e técnicas, para além da vontade de querer ensinar.

Para a atividade docente, como em qualquer outra profissão é imprescindível à construção de saberes específicos, elaborados e reelaborados adquiridos nos cursos de graduação e pós-graduação. Atrelados a isso, estão os saberes pedagógicos que possibilitam ao professor(a) planejar, desenvolver e avaliar sua prática pedagógica, para além de outros aspectos que só virão a partir da experiência prática de vivenciar o processo.

A partir disso, podemos apreender com as falas dos docentes do Curso, os desafios presentes nas primeiras experiências como docente do curso de

Licenciatura em Pedagogia, quando os questionamos: *Como se deu as suas primeiras experiências como professor(a) no curso de Pedagogia?*

Os primeiros anos, como tudo era novo pra gente o corpo que estava se organizando de professores no curso, [...] quando era pra ir pra sala de aula mesmo, aí é que era o negócio, eu ia e toda vez ia com uma frase na cabeça: o que, que eu vou dizer hoje, que pra mim eu não sabia o que eu ia falar (risos), o que eu ia dizer, como que eu ia começar, apesar de ter tudo, assim eu sempre tive cadernos, cada semestre que começava, geralmente eu tenho um caderninho pra anotações daquela disciplina, e nesse caso então eu já tinha meu roteiro, mas não estava preparada pra esse momento do embate. E outra coisa que eu queria muito que os alunos não perguntassem nada, eu queria dar aula sem que ninguém perguntasse nada, parecia assim, que eu ia travar, eu acho que no primeiro ano foi um nervosismo, quase que total durante cada dia que eu tinha que dar aula, foi bem complicado acostumar assim com isso, mais aos poucos, assim, como era uma turma bem heterogênea, havia os grupos de alunos bem novinhos, existia um grupo de alunos já com idade mediana, mais também tinha um grupo de alunos já com idade bem avançada, pessoas que já eram avós. Mas, pouquíssimos tinham a experiência do magistério, então isso já me dava uma segurança, que eu tinha o exercício do magistério na educação básica, [...] então isso já me dava suporte e aí agente acabava dialogando muito, e eles acabavam perguntando (risos). E a aula fluía bem legal. (Professor(a) 02, Entrevista em: 14/11/2018).

Eu me sentia estimulada e desafiada. E sempre que eu tinha dificuldade eu recorria aos meus professores que também tinham sido meus professores na graduação, aí eles me ajudavam com indicação de texto, metodologias, então essa troca de experiência com eles pra mim foi fundamental e até hoje eu tenho esses professores como referência, pela maneira como eles conduziam as atividades, a maneira dialógica e estar sempre aberta para o novo e troca de experiência (Professor(a) 04, Entrevista em: 13/11/2018).

[...] Aqui no instituto, quando eu cheguei aqui, assim, o único entrave, (Eu, Professora X e Y) foi como se nós não estivéssemos experiência nenhuma, nós já tínhamos mais de nove anos, de experiência na educação superior. E quando nós chegamos aqui, fomos tratados, como se ninguém tivesse experiência nenhuma. Assim, como eu me sentia assim, desprezado, tudo que nós construímos na nossa trajetória, nós sofremos porque já havia um clima e uma cultura estabelecida, aí nós chegamos e fomos vistas. (Professor(a) 05, Entrevista em 19/11/2018).

Dentro da atividade do ensino da educação básica, eu sempre fui interprete de libras na educação básica, então minha experiência como professora nesse período é inexistente. Quando eu digo professora, eu digo a professora que planeja, que corrige que faz as atividades inerentes a como organizar e trabalhar essa aula dentro da sua sala. Então eu sempre fui interprete, eu nunca planejei, nunca corriji prova, nunca lancei nada, eu só era interprete da língua de sinais. Então quando eu entrei para o curso eu tive alguma dificuldade sim, exatamente por esse contexto, por ser interprete e

não professora no formato que se entende o que é ser uma professora. (Professor(a) 06, Entrevista em: 14/11/2018).

Com relação às primeiras experiências na educação superior dos docentes entrevistados, diversas respostas foram apresentadas. Na fala da *Professora 02*, retrata sua angústia e desafios, tendo em vista que no ICSEZ foi lugar onde iniciou suas primeiras experiências, como professora do curso e na educação superior.

A fala da *Professora 05* também ressalta os desafios enfrentados nos primeiros anos como professora do Instituto, diferentemente da *Professora 02*, ela já tinha nove anos de experiência como docente no ensino superior, mas sentiu dificuldades no trabalho coletivo, isto porque segunda ela já havia uma cultura estabelecida no curso. Desta forma, destacamos que o trabalho coletivo é uma ação resultante da concepção de formação, a qual vem sendo a base de formação para o modelo de sociedade vigente.

A fala da *Professora 04* demonstra a forte influência e a amizade construída com seus professores no curso de formação inicial, apresentando-os como referência e apoio nos momentos de angústias nos primeiros anos como docente do curso.

A fala da *Professora 06* narrou que suas dificuldades foram provenientes de ela não ter nenhuma experiência na Educação Básica como professora, pois seu trabalho era apenas de interprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Zabalza (2004) menciona que existem desafios próprios da prática docente e que a docência não é algo que se aprende na prática, são necessários conhecimentos, competências e habilidades para desempenhar a profissão: “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 108).

No entanto, os(as) *Professor(a) 01* e *Professor(a) 03*, afirmaram não terem sentido dificuldade, em decorrência dos mais de 30 anos de experiências na Educação Básica, o que foi fundamental para a construção da docência no ensino superior.

A minha trajetória e vivência na Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais, Coordenadora pedagógica, Educação de jovens e Adultos), foram fundamentais para formar novos professores, [...] eu tinha uma certa segurança porém senti necessidade de um aprofundamento teórico, sempre fui muito autônomo nos estudos, busco me atualizar. (Professor(a) 01, Entrevista em:13/11/2018).

Normal, eu já era professor. (Professor(a) 03, Entrevista em: 14/11/2018).

Para além das especificidades das primeiras experiências dos docentes, os desafios da docência na construção de conhecimentos na educação superior articulam-se em torno da ideia de que novos desafios estão postos pela prática social concreta, desafios econômicos, políticos, sociais e culturais onde o docente deve ser capaz de articulá-los mediante o ensino, nesta perspectiva:

O ensino com pesquisa, numa concepção dialética, pode ser um dos caminhos centrais para favorecer a mudança na cultura do ensino e na aprendizagem na educação universitária, desde que o entendamos para além da imanência, do reducionismo e do pragmatismo do mercado. Situá-lo no bojo das mudanças históricas e das transformações que ocorrem na dinâmica do mundo produtivo, social e cultural possibilita incorporar a riqueza das novas concepções produzidas no interior da ciência e da filosofia, tencionando-as para a construção de profissionais/cidadãos pesquisadores, capazes não apenas de consumir conhecimentos, mas também de reconstruir crítica e ativamente o conhecimento produzido historicamente (SILVA e GREZZANA, 2009, p.7-8).

Nesse sentido, o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as), deve se desenvolver na sala de aula, firmando assim uma nova cultura na produção de conhecimentos por meio da pesquisa concomitante ao ensino.

Desta forma, para Gonçalves (2000) o tempo e a sucessão de turmas nesse processo poderia se formar uma nova geração de professores(as) e a formação de uma nova cultura de formação resultaria em uma nova cultura profissional também, pois, os novos professores estariam, no âmbito da nova experiência de aula vivida, produzindo saberes e valores que lhes possibilitem exercer a profissão com autonomia.

CAPÍTULO III

PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSOR(A) E A RELAÇÃO ENSINO COM PESQUISA

Neste capítulo, expomos a análise realizada a partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A partir da leitura foi possível saber de que maneira o Ensino com Pesquisa está instituído nesse documento. Também, apresentaremos considerações resultantes das entrevistas realizadas com os docentes e dos questionários aplicados aos estudantes, objetivando saber se o Ensino com Pesquisa está presente no processo formativo dos estudantes.

3.1. Projeto Pedagógico do Curso: um norte para trabalho o pedagógico

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia-ICSEZ/UFAM têm por interesse responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, o qual consiste em conhecer como está estruturado e saber de que maneira o Ensino com Pesquisa está proposto neste documento. Tendo em vista que “o Projeto é o documento referência para os encaminhamentos das atividades formativas” (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p.19).

Neste sentido, para a construção deste tópico, faremos uso da pesquisa documental. Pois, o uso de documentos constituiu-se uma técnica valiosa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos do tema, além de constituírem uma fonte rica que dá mais estabilidade aos resultados (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Lüdke e André (2013, p. 45) destacam que o uso de documentos constitui “também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, ou seja, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Segundo Pimenta (2010), o projeto é pedagógico porque discute o ensinar e o apreender, num processo de formação e construção de cidadania e não apenas de preparação técnica, e é político porque trata dos fins e valores eferentes ao papel da universidade em meio às transformações sociais e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Portanto, “o Projeto Pedagógico não é um documento definitivo, tem um caráter dinâmico, possibilitando mudanças que estejam sempre de acordo com os interesses e necessidades de uma sociedade justa e igualitária” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 17).

Segundo Vasconcelos (2016) o currículo do Curso de Pedagogia se constitui em um projeto de formação cultural, por ser um lugar de produção de conhecimentos, significados, saberes e experiências socioculturais proporcionados aos professores em formação, preparando-os para atuarem em um contexto específico, no caso desta pesquisa, em Parintins/Amazonas.

Para Masetto (2003), o projeto pedagógico é a organização interna da instituição de ensino superior e que se apresenta como um todo orgânico e articulado, sendo esta sua característica fundamental. Tendo em vista que sua construção é coletiva, pois “o projeto pedagógico envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. Ele extrapola a simples confecção de um instrumento” (MASETTO, 2003, p.61).

Na intencionalidade de conhecer minuciosamente a estruturação do PPC, iniciamos o estudo do documento em conjunto com entrevistas direcionadas aos docentes. Desta forma, foi possível saber que o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do ICSEZ. De acordo com o próprio documento, iniciou em outubro de 2007, este por sua vez passou por três versões ao longo dos anos, sendo que a ultima versão, objeto de nossa análise compreende ao período de 2012 a 2014.

Todavia, com a finalidade de saber como efetivamente ocorreu a estruturação do PPC perguntamos aos docentes: *O senhor(a) têm participação na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia? De que forma? Como foi?*

Quando eu cheguei na universidade em 2009, [...] já tinha um projeto político pedagógico [...] constantemente o PPC do Curso vai passando por mudanças a partir das reflexões que são feitas, das experiências que são proporcionadas, das diretrizes que são propostas. Inclusive agora, estamos vivenciando mais uma vez a necessidade de discutir sobre o projeto e também pensar em algumas propostas a partir das experiências que já obtivemos. Temos NDE⁹ responsável por este processo, [...]. (Professor(a) 01. Em: 13/11/2018).

Em 2007, quando nós chegamos aqui, já tinha um projeto pedagógico de curso, e já naquele momento, já foi nos lançado o desafio de pensar um projeto que de fato atendesse as especificidades locais. E naquele momento agente já mexeu, já construiu, refez muita coisa, penso que nosso PPC já passou por umas três alterações, têm uma aí que está embolada aí, desde 2016, parece uma coisa, travou, mais é por conta da saída e chegada ao mesmo tempo de algumas colegas, [...] e aí quando o negócio aperta mesmo, agente tem que achar tempo pra desenvolver lá o que necessita dentro do projeto do curso. (Professor(a) 02. Em: 14/11/2018).

Sim, temos contribuindo o curso é novo iniciou em 2007, então o curso vem passando pela construção e reconstrução. As alterações são [...] de acordo com a necessidade e para atender a legislação se faz a renovação e recomposição do PPC do curso. (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018).

[...] em 2007, nós recebemos um projeto que foi feito em Manaus, até porque estava no processo de implantação. E em 2008, nós sentamos com os professores que faziam parte do coletivo, naquele momento, e aí nós reformulamos pensar um diagnóstico, uma identidade do curso, que disciplinas, aproveitamos muito do que já tinha de Manaus, até porque nós não tínhamos experiência ainda estava em construção. [...] agora estamos revendo novamente, inclusive somando as experiências que tivemos no curso de formação Strict sensu e a experiência que já temos. (Professor(a) 04. Em: 13/11/2018).

Sim, desde quando nós entramos em 2009, começamos a participar da elaboração do projeto, até porque a primeira versão em 2007, praticamente foi uma cópia de Manaus, [...] Atualmente nós estamos fazendo em passos lentos, mais estamos fazendo até por força da legislação temos que revisar o PPC (Coordenadora do curso. Em: 19/11/2018).

Analisando as falas dos professores(as) fica claro que o PPC de Pedagogia do ICSEZ constituiu-se a partir de um modelo já materializado pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, em Manaus. No entanto, houve alterações apontadas como desafios aos primeiros professores(as) do Curso, que

⁹ O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto pelos professores responsáveis pelas alterações do PPC do curso de Pedagogia o qual fazem parte todos os docentes que ministram disciplinas no curso.

naquele momento se apresentavam em número reduzido e a inexperiência nessa atividade, pois para alguns estavam iniciando a docência na Educação Superior.

Os discursos revelam ainda que os professores de Pedagogia não conhecem profundamente o PPC. Pois, todos afirmam que algumas alterações vêm sendo realizadas, quando há a necessidade para atender a legislação vigente ou para realizar mudanças estruturais em disciplinas específicas, porém, não houve a fala de uma revisão mais completa do documento.

Algumas razões são apontadas para que o trabalho de reelaboração completa não se efetive, embora haja sucessivas tentativas, é explicitada pelo fato de que nos últimos anos a maioria dos docentes do colegiado, estavam afastados para conclusão da formação *stricto sensu*, o que refletiu no crescimento do curso no que tange a qualificação dos docentes e isso reflete no processo formativo dos estudantes, por despertarem um olhar diferenciado na discussão para novas elaborações do PPC conforme a fala dos *Professores(as)*:

[...] quem vai chegando vai dando sua opinião, ele está sempre em construção. [...] Tá tendo agora reformulações de ementas. Por exemplo, o relatório de estágio, eu já tô fazendo em forma de artigo, e muitos alunos publicaram. O TCC também já é em formato de artigo. (Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

[...] a partir das reuniões vamos nos organizando, vendo as necessidades do curso e nós vamos juntos com o colegiado trabalhando o formato que nós desejamos para o futuro curso..(Professor(a) 06. Em: 14/11/2018).

Neste sentido, Vasconcelos (2016) afirma que o currículo de Pedagogia não é um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, de disciplinas e conteúdos dispostos sem nenhum interesse, na verdade, reflete uma visão de mundo e sociedade definida por determinado grupo. Por estar enviesado em relações de poder, torna-se uma arena de luta, de contestação e de disputa em torno dos conhecimentos a serem legitimados e da identidade profissional que se almeja formar.

Nesta concepção, os docentes precisam coletivamente compreender o PPC como um projeto de formação identitária, que vai além de uma simples seleção e organização de disciplinas em períodos com suas respectivas cargas horárias. É

necessário considerar sua produção imersa em um contexto particular, em nosso caso, o município de Parintins, protagonizada por sujeitos com modos próprios de pensar, fazer e se relacionar.

Desta forma, os(as) professores(as) necessitam assumir-se como intelectuais para analisarem criticamente como o conhecimento e seus significados, que compõem os conteúdos das disciplinas dos PPCs dos cursos, operam na produção das identidades culturais e profissionais na formação inicial (GIROUX, 2003).

Vasconcellos (2003) afirma que o Projeto Pedagógico é o plano global da instituição. É o resultado do processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada educativa. É ele que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Também é um importantíssimo instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Além disso, de acordo com o autor, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Diante desta realidade, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto, encontra-se frente ao desafio de (re)pensar seu Projeto Pedagógico para construção de uma identidade efetiva para o curso.

3.2. Análise e Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM) nos permitiu conhecer minuciosamente como está estruturado o curso e alcançarmos informações relevantes para nossa pesquisa e para aqueles que certamente conhecerão nosso trabalho.

As constantes transformações sociais e econômicas da sociedade contemporânea têm colocado à prova a escola enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimentos. O desafio de educar numa sociedade globalizada em que o avanço da tecnologia reflete nos domínios das formas de comunicação tem reprimindo a construção do conhecimento ao acesso fácil e ao acúmulo de

quantidades de informação sem que estes sejam refletidos e se constituam de fato em conhecimento.

Neste sentido, o conhecimento sempre foi uma busca histórica constante para o ser humano. Numa realidade complexa como a nossa a necessidade de aprender se impõem cotidianamente como um desafio que permite nos adaptarmos ao e também transformá-lo face às nossas necessidades. Neste percurso, conhecer implica também produzir conhecimento e nossa responsabilidade como ser ontológico é de fazer o conhecimento avançar para melhor compreendermos a nós mesmos e a outros que conosco atuam neste processo de (re)construção (FIGUIREDO, 2017).

Portanto, a formação inicial deve preparar os estudantes para os mais diferentes contextos da sociedade em que o fenômeno educativo se apresenta, a categoria Professor-Pesquisador é de suma importância haja vista a busca pela integração Ensino-Pesquisa-Extensão, que possibilite a intervenção na prática e construção do conhecimento pedagógico.

A análise do PPC nos permitiu verificar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia constitui um curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo(a) e professores(as), com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. Enfatiza ainda, que deverá assegurar a formação em pesquisa e no exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares.

Nessa perspectiva, embasado no tripé da universidade que norteia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ orienta para que o estudante vivencie: *o aprendizado*, o qual se refere ao domínio dos fundamentos teórico-práticos das diversas áreas do conhecimento; *a pesquisa*, tendo em vista à atualização e inovação científica do fazer acadêmicas e a aplicação dos conhecimentos produzidos na prática profissional e *a extensão*, cuja função é a integração do conhecimento produzido no

espaço acadêmico com as necessidades sociais e a cultura popular (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 16).

Entretanto, para verificação disso na prática, perguntamos aos docentes: *Como você atua acerca do tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão) dos saberes da universidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como eles se entrelaçam?*

[...] O Ensino trabalha a perspectiva o objetivo da disciplina, inter-relacionado com isso está a pesquisa, eles vão para as instituições trazem a história e trajetória dos centros de educação infantil. [...] o projeto realizado no parque municipal interligado com a disciplina já faz essa articulação extensão. E também trabalhamos com o PIBIC tenho três alunos de iniciação científica, também o tema da iniciação científica esta relacionado a disciplina. O estágio também da mesma forma há uma articulação entre teoria, prática e pesquisa, os alunos estão indo para as instituições, os alunos estão fazendo observação, na perspectiva de observação participante [...] (Professor(a) 01. Em: 13/11/2018).

[...] eu vejo que é de extrema necessidade, só que pra você realmente dar conta desse tripé, agente precisa assim dá uma de doido mesmo, porque é muita coisa, nós queremos sim desenvolver, mais a burocracia olha cada uma dessas coisas é relatório, extensão e pesquisa, relatório, disso, daquilo [...]. E aí tem professores que acabam se fechando gostam mais de ensino, e se dedicam mesmo a questão, outros gostam mais de ensino e extensão, outros conseguem fazer o tripé [...]. (Professor (a) 02: Em: 14/11/2018).

[...] Então sempre que eu trabalho com a pesquisa esta relacionado com aquilo que eu trabalho em sala de aula, a mesma coisa é meu procedimento em relação a extensão. Com relação a pesquisa eu sempre oriento alunos no PIBIC [...] Eu particularmente gosto muito mais da extensão, entendeu pra mim é um trabalho muito mais prazeroso, porque têm resultados imediatos. Mas, o trabalho da pesquisa é fundamental se puder trabalhar esse processo é muito interessante. (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018)

Esse tripé é sempre um desafio pra gente porque a formação acadêmico profissional, ela depende disso, para que o aluno tenha uma leitura mais crítica da realidade, criatividade, autonomia, para que ele mesmo no contexto em que ele vive com os desafios que enfrenta consiga problematizar e criar seus próprios instrumentos de trabalho, então é um desafio e eu me sinto muito comprometida com isso. [...] então tenho desenvolvido pesquisas com PIBIC, atividades de extensão e a própria disciplina. [...] nem sempre isso é possível, por conta da demanda de trabalho que aliado ao ensino, pesquisa e extensão, tem também a questão da administração então dependendo da época, fica sobrecarregado. (Professor(a) 4. Em:13/11/2018).

[...] essa união traz uma visão dos problemas [...] de como devemos solucionar, e é a pesquisa que vai solucionar. O aluno quando ele vai a campo a pesquisa reforça, quando ele vai fazer esse projeto de

extensão, porque o que acontece são poucos os privilegiados, que se forma, não são todos que participam de um projeto de extensão, então aí você cria só determinados alunos, os outros se perdem. (Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

[...] quando eu levo isso para a sala de aula, agente busca ver dentro da disciplina como está a educação especial e ensino de libras, dentro do município de Parintins, então agente faz a contextualização do que está posto, nos livros, pelo MEC, nas legislações, então agente busca conhecer essa realidade. (Professor(a) 06. Em:14/11/2018).

A visão dos docentes em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão estão de acordo com a proposta do PPC que enfatiza que o Curso implantado no ICSEZ, obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o que determina o artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, apesar do compromisso intrínseco com o fazer docente algumas dificuldades são postas para a realização do tripé, como o volume de trabalho na academia e os processos burocráticos. Desta forma, “a pesquisa, na formação de professores, têm sido atribuídos diferentes papéis, e desvelar as intencionalidades que os subjazem não é tarefa fácil” (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p. 152). Estudos como os de Geraldi; Fiorentini; Pereira (2003) e André (2004) demonstram não haver consenso daquilo que diferencia pesquisa acadêmica da pesquisa realizada pelo(a) professor(a) na escola e daquela produzida no processo formativo como integrante do componente curricular.

A mesma discordância aparece nas falas dos docentes quanto o significado da pesquisa, alguns conseguem associar a pesquisa no desenvolvimento da disciplina por meio de atividades de pesquisa de campo (escolas), outros associam ao ponto de vista de editais de projetos institucionalizados ou de extensão. Conforme a fala da coordenadora do curso “[...] a pesquisa no desenvolvimento no processo formativo hoje nós temos alunos muito forte alunos que participam de PIBIC e de projeto de extensão”.

Indubitavelmente, as pesquisas no âmbito de projeto de extensão e projetos institucionais, contribuem para uma sólida formação. No entanto, a fragilidade que temos nesse contexto é que nem todos os estudantes da turma participam devido ao numero limitado de projetos. Conforme ressaltamos a fala da *Professora 05* “[...]”

acontece que são poucos os privilegiados, que se forma, não são todos que participam de um projeto de extensão, então aí você cria só determinados alunos, os outros se perdem”.

Para superar este contexto apresentado, defendemos neste estudo, a pesquisa como um princípio educativo, isto é que a pesquisa possa se constituir como elemento fundamental para a aprendizagem, assim como uma possibilidade na promoção da autonomia do sujeito que aprende, realizada no espaço da sala de aula. Isto contribuirá na reelaboração e reconstrução do conhecimento e não a sua mera reprodução, possibilitando mudanças significativas tanto na realidade concreta como na forma de pensar esta realidade.

Diante disso, torna-se relevante que a pesquisa esteja imbricada na ação docente no cotidiano da sala de aula, não apenas como atividade desvinculada do processo ensino e aprendizagem. Pimenta e Almeida (2011, p.161), chamam a atenção de que:

[...] não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor, assim também não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa. Historicamente essas três faces da universidade (tripé) foram vivenciadas separadamente: a universidade que faz pesquisa através de seus pesquisadores; a universidade que ensina através de seus professores; e a universidade que realiza algumas ações de extensão universitária. Hoje já existe interesse e perspectiva de pesquisadores na busca de práticas que tornem mais orgânica a articulação dessa tríade: um ensino que em sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são, por si mesmos, uma atividade de extensão.

Podemos observar no exposto acima que muita das dificuldades que encontramos para a efetivação do Ensino com Pesquisa, se apresenta por fatores históricos dos quais permanece ainda hoje, pois nas próprias universidades estes processos são vivenciados separadamente, pelo discurso de que isto não seja possível, na organização dos espaços institucionais a começar pela universidade.

Entretanto, é preciso urgentemente que o Ensino com Pesquisa não sejam concebidos pelo(a) professor(a) como partes separadas no processo de ensino e

aprendizagem. Assim, como não podemos conceber que ser professor(a) é apenas aquele que ministra aulas, hoje a universidade precisa formar profissionais que sejam professores/pesquisadores, capazes de produzirem conhecimentos a partir de um ensino indissociável da pesquisa, para que a formação embasada na racionalidade técnica seja superada.

A esse respeito à formação de professores(as) pesquisadores(as) exige profissionais que acreditem na capacidade e habilidade dos estudantes de produzirem conhecimentos significativos à sociedade. Despertando-lhes a curiosidade, a sensibilidade, a percepção e a resolução de problemas que sejam inerentes a sua realidade.

No entanto, André (2004, p.54), destaca que:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise.

De acordo com o exposto, o(a) professor(a) não se torna pesquisador(a) de uma hora para outra. Sendo necessário para além da vontade de ser professor(a) pesquisador(a), mas, é preciso que os estudantes tenham uma formação que ofereça condições necessárias para que este tornar-se professor(a) pesquisador(a). Diante disso, à universidade cabe oferecer uma formação necessária por meio de seus docentes a disseminação dos conhecimentos didáticos, fundamentos teórico e epistemológico para garantir essa formação.

Conforme as orientações legais do Parecer n. 5/2005: “[...] as instituições de ensino superior não-universitárias [...] devem prever em suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas[...] no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas”, assim, “[...] o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade os procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso dos resultados de investigações” (BRASIL, 2005, p. 14).

Entretanto, realizando a análise do PPC identificamos que a pesquisa é pouco evidenciada no decorrer do documento. No objetivo geral, do Projeto Pedagógico do Curso, consta:

Formar o Pedagogo para a atuação profissional como Docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional, capaz de articular as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolar, especialmente no que se refere ao planejamento, ao acompanhamento, à administração, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, por meio de rigorosa fundamentação e exercício metodológico, na investigação e atuação no campo educacional/pedagógico em espaços escolares e não escolares. (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 37).

Essa perspectiva formativa demonstra a compreensão de um(a) professor(a) como agente de transformação social, mas como aquele que se apropria, transmite e reproduz um conhecimento já existente, no objetivo geral, o termo investigação aparece discretamente como relativo aos processos de pesquisa. Dentre os objetivos específicos apresentados e destacamos um que se aproxima de questões que envolvem a pesquisa: *sensibilizar o pedagogo para a necessidade da formação contínua, da pesquisa e da extensão, essenciais para a construção de uma prática educativa transformadora* (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 37-38).

O texto evidencia a preocupação com uma formação docente que assegure atividades de Pesquisa e Extensão, contudo de formas separadas. Todavia, o documento também evidencia a construção de conhecimento que possam contribuir para a realidade amazônica, visto que os estudantes em formação precisam contribuir para a transformação de sua realidade por meio dos conhecimentos construídos e reconstruídos dentro e fora da universidade. Neste sentido, Pimenta (2000, p.173) ressalta que:

A universidade não deve simplesmente adequar-se as oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Diante dessa afirmação, evidencia-se que a finalidade do curso superior, se caracteriza por meio de “processos didáticos pedagógicos capazes de oportunizar ao estudante situações de desafio, de pesquisa, de investigação e de novas descobertas o que consiste em prepará-los para o desenvolvimento de ideias inovadoras e ações estratégicas” (GOMES, 2012, p. 72).

Dessa forma, o PPC de Licenciatura em Pedagogia (2014, p. 31) ainda destaca que, o curso pretende formar um perfil do profissional a partir de uma “[...] consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas, os quais devem ser articulados organicamente ao longo do curso, por meio da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados a investigação educacional, a docência e gestão dos processos escolares” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 32). No que diz respeito às competências e habilidades do professor em formação, este deverá ser capaz de:

Compreender e tomar como referência as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, étnicas, emocionais e afetivas dos educandos, no sentido de orientar os processos de ensino e aprendizagem.

Organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes metodologias de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, [...].

Analisar problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de proposições educacionais e pedagógicas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas.

Desenvolver hábitos de trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas do conhecimento constituintes do campo educacional.

Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos.

Estudar e aplicar criticamente as determinações legais, as diretrizes e programas curriculares no sentido de viabilizar a formulação, implantação e avaliação de currículos da educação infantil e anos iniciais. (PPC DO CURSO, 2014, p.33).

Certamente são habilidades importantes na vida de qualquer professor(a), pois para ensinar não basta acumular conhecimentos e depois transferi-los para o estudante em sala de aula, é necessário ter habilidades didáticas para que o

processo ensino-aprendizagem seja eficiente e motivador tanto para o professor como para o estudante. Entretanto, percebe-se a pouca expressividade da Pesquisa como elemento presente no decorrer do texto.

Ressaltamos essa questão pensando na afirmação de Freire (1996) 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.

Diante disso, aqui defendemos o Ensino com Pesquisa como eixo articulador na docência do(a) professor(a) formador(a), para que possamos criar práticas educativas desvinculadas de uma racionalidade técnica e produzindo novas culturas formativas. Neste sentido, Moraes (1991, p. 223) destaca os benefícios possíveis da pesquisa realizada nos cursos de formação dos(as) professores(as):

Os licenciandos deveriam ser introduzidos à pesquisa, especialmente como forma de desenvolver neles uma atitude de permanente preocupação com seu próprio trabalho e de estudo da realidade em que atuam. Isto também faria desenvolver neles um pensamento mais divergente, aberto e questionador. A prática em pesquisa desde o curso de graduação poderia desencadear nos alunos a percepção do próprio trabalho como constante pesquisa e isso poderia constituir-se na essência da educação continuada do professor, na medida em que possibilitaria um permanente refletir sobre a sua atuação.

Prosseguindo, nossa análise acerca do PPC de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ, o mesmo, encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o referido curso, apresenta-se estruturado em núcleo de conteúdos, a serem integralizados em, no mínimo, 09 (nove) períodos, quais sejam: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, atividades complementares e complementares optativas.

Assim, sua matriz curricular tem por base os eixos e semestralidade no desenvolvimento curricular e busca constituir estruturas integradoras por meio dos fundamentos, métodos, processos e mecanismos de compreensão e organização do ensino. “Essa integração deve mirar as concepções, as formas de organização e

intervenção na educação escolar, na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, na formação e construção do conhecimento pelo estudante” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 40), conforme disposto no (Anexo – B).

Neste sentido, destacamos atenção para análise do Eixo 3, *Pesquisa e prática pedagógica*, por ter como foco a relação entre a pesquisa e a formação docente. Dentre as disciplinas que compõem este Eixo estão dispostas no quadro 02:

Quadro 02: Disciplinas e Periodização do Eixo 03: Pesquisa e Práticas pedagógica.

Disciplinas do Curso de Pedagogia	Periodização	Correspondência com a estrutura curricular definida na Resolução CNE/CES N.º 1, de 15 de maio de 2006 (Art.6.º)
Metodologia da Pesquisa Educacional	4º Período	Disciplina correspondente ao Núcleo Básico
Projeto de Pesquisa I	6º Período	Disciplinas correspondentes ao Núcleo de Estudos Integradores
Projeto de Pesquisa II	7º Período	
Elaboração de TCC.	9º Período	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, 2018.

Durante a entrevista com a coordenadora do curso, sobre as atividades envolvendo a Pesquisa, esta atentou para as mudanças acordadas em reuniões do colegiado, mas que ainda não refletem na estruturação do PPC.

[...] a partir do 7º período, cada orientador já recebe seus alunos para elaboração do artigo como trabalho de conclusão de curso. E esses artigos boa parte dos professores, tem publicado em revista e os alunos participam em eventos. [...] atualmente o que está no nosso PPC não reflete o que de fato nós estamos vivenciando, os professores a partir do 3º período estão levando os alunos, ainda que pesquisas exploratórias, e o resultado desses processos de investigação da prática pedagógica nas escolas ou do contexto escolar eles tem emergido no decorrer das disciplinas. Então no decorrer do curso assim, como a extensão a pesquisa tem emergido das próprias disciplinas. (Coordenadora do Curso. Em: 19/11/2018).

Realizando ainda análise do Eixo 3: *Pesquisa e Práticas pedagógica*, destacamos que este eixo busca enfatizar a investigação como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas **pautadas na reflexão**

sobre a realidade vivenciada nas salas de aula a partir do aprofundamento dos referenciais teóricos. (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p. 42, *grifo nosso*).

Nessa perspectiva, o PPC foi estruturado com as recomendações do Parecer nº 5/2005 que sugere um comprometimento com a formação do professor reflexivo, que reflete sobre a prática com base na sua própria ação, como expresso nos termos: “propiciar experiências”, “oportunizar inserção”, “a pesquisa se faz no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades”, (BRASIL, 2005).

Seguindo, nossa análise do PPC, nos direcionando ao *Eixo 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular*, pelo entendimento de que este Eixo, possui um papel de fundamental importância, pois promove a vivências diversificadas no âmbito da pesquisa.

Além de que, as disciplinas que constituem este Eixo, oferecem aos estudantes “um momento de articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas públicas. Neste momento, os estagiários, desenvolverão a observação, a docência e a intervenção mediante problemas na realidade estudada.” (PPC DE PEDAGOGIA, p. 2014, p. 45).

Nesse sentido, com a realização do Estágio Supervisionado I e II, Pimenta e Lima (2004, p. 46) destacam que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”.

Freire (1996) propõe que somente a partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, este vai dinamizando seu mundo. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se transformando as épocas históricas. Especificamente, com relação à prática do estágio como processo de pesquisa, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 181) afirmam que:

A pesquisa no estágio se traduz na mobilização de saberes que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estagiários se realizam como pesquisa. Essa perspectiva de estágio implica posturas diferenciadas diante do conhecimento. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações

existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

Pois, conforme posto no documento “é nas questões que envolvem a formação de professores que se destaca a reflexão da prática docente como um dos requisitos básicos para a formação do professor reflexivo e para a educação continuada do mesmo” (PPC DE PEDAGOGIA, 2014, p.21).

Desta forma, Nóvoa (1992, p.25), propõe a formação de professores(as) numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. No entanto, quando perguntamos a coordenadora do curso: *Se o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia sinaliza sobre a formação de Professor Pesquisador Crítico-Reflexivo? De que forma?*

Sim, [...] embora o PPC acene¹⁰ para essa questão do professor crítico-reflexivo, o que nós percebemos que os professores, está lá posto mais como viabilizar essa formação nós percebemos que não tem muita clareza por parte dos professores que o que seria formar um professor crítico-reflexivo, está posto, mais inclusive não há uma fundamentação mais consistente do que diz respeito a essa concepção de professor pesquisador. Até porque nem todos os professores têm essa compreensão, dessa concepção de professor pesquisador crítico-reflexivo, muitos são contrários, a essa proposta de formação. Por isso que não aparece, o que parece ainda no nosso PPC é o grupo de unir e forme qual a perspectiva de formação de professores que nós queremos, eu percebo que isso não está bem claro e não está posto, e eu percebo que nem todos os professores gostam muito dessa concepção de professor crítico-reflexivo. (Coordenadora do curso. Em: 19/11/2018).

A fala da coordenadora do curso confirma a dificuldade de alguns docentes em conceituar e realizar o Ensino com Pesquisa, conforme veremos na análise das entrevistas. Levando em consideração esta situação, ressaltamos a necessidade de uma boa formação teórica por parte dos docentes. Ludke (2001) afirma que nem todo professor reflexivo é pesquisador, embora todo professor-pesquisador é

¹⁰ Existem algumas partes do PPC que essa formação do professor reflexivo se torna evidente, pois, na época de reformulação do PPC era um momento de muita discussão acerca da formação do professor reflexivo no Brasil.

reflexivo, pois a atividade de pesquisa envolve a reflexão, embora ambas devam envolver elementos críticos.

O contexto retratado pela coordenadora é semelhante às respostas dos estudantes, quando questionados: *Você sabia que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia indica sobre a formação de Professor Pesquisador Crítico?* Pois, as respostas neste caso ficaram igualmente divididas, conforme o quadro 03:

Quadro 03: Conhecimento dos estudantes acerca do PPC de Pedagogia.

Categorias	Quantidade de respostas.	%	Definição da categoria
Sim	03	33,3%	Estudantes que conhecem o PPC.
Não	03	33,3%	Estudantes que não conhecem o PPC.
Mais ou Menos.	03	33,3%	Estudantes com conhecimento superficial acerca do PPC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com o exposto, somando o quantitativo de estudantes que não conhecem e dos que conhecem superficialmente, percebe-se que 66,6% dos estudantes não conhecem o documento, demonstrando que não há participação efetiva dos estudantes no processo de construção. A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia contribuiu no sentido de permitir maiores esclarecimentos sobre o funcionamento desta licenciatura no Instituto. No entanto, durante o processo de leitura e análise foram poucos os momentos que nos deparamos com o ensino e a pesquisa, vistos como elementos indissociáveis.

Neste sentido, o ensino e pesquisa parecem distantes um do outro, demonstrando que o Ensino com Pesquisa, ainda é um desafio para os(as) professores(as) formadores(as), pois o conceito de pesquisa ainda aparece como uma atividade atrelada a projetos de Iniciação Científica ou de Extensão.

Em suma, o Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia, não demonstra na sua essência o Ensino com Pesquisa como eixo articulador no processo formativo dos estudantes.

3.3. A Compreensão dos(as) Professores(as) acerca do Ensino com Pesquisa

A entrevista realizada com os(as) professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia teve por objetivo conhecer como eles compreendem o Ensino com Pesquisa, e verificar se estes utilizaram como didática durante o processo formativo dos estudantes, além de identificar a partir das entrevistas os desafios e os benefícios presente na formação dos futuros professores(as).

Diante disso, a seguir, apresentaremos, as análises das respostas dos(as) professores(as), mediante os questionamentos feitos pela pesquisadora, pois se faz necessário saber se o Ensino com Pesquisa é uma realidade na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/UFAM, pois “é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno” (DEMO, 2011, p.87). Isto implica dizer que ser professor(a) é ser também pesquisador(a). Neste sentido, perguntamos aos professores: *Qual a sua concepção acerca do Ensino com Pesquisa?*

[...] A pesquisa faz parte do processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa é como se fosse um eixo fundamental, para articular o ensino então não podemos pensar ensino sem pesquisa, a pesquisa está imbricada no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem [...]. (Professor(a) 01. Em: 13/11/2018).

[...] a concepção de Ensino e Pesquisa é um aprofundamento que você acaba orientando os acadêmicos sobre aquela temática. É você ter o poder e ter a capacidade de fazer essa busca porque se a pesquisa for só no sentido de fechar uma disciplina ou conteúdo, fica incompleto, mas quando eles vão para, além disso, e isso só se torna possível quando você mostra pra eles que por meio da pesquisa você se apropria do conhecimento, você evolui, [...]. (Professor(a) 02. Em: 14/11/2018).

Não tem sentido se você não trabalha esse processo casado, é sempre bom, que você procure desenvolver os dois lados, ou pesquisa, pesquisa e ensino, ou extensão ou aquele que você mais se afine. [...] Mas, o trabalho da pesquisa é fundamental se puder trabalhar esse processo é muito interessante. (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018).

[...] é valorizar o que é muito básico no ser humano, que é sua capacidade de indagar, é voltar um pouco a ser até criança porque criança não tem medo, de perguntar, tudo ela questiona. É o ensino com pesquisa ele nos permite voltar pra esse ser criança dentro da gente que questiona, [...] nos dá possibilidade para voar para além

do que essa realidade nos condiciona, e construir novos caminho.. [...]. (Professor(a) 04. Em: 13/11/2018).

[...] eu vou aguçar meu aluno a olhar os problemas que estão acerca dele, e esse problema eles vão ter que solucionar, mais não é uma solução, é uma solução embasada. [...] Eu já trabalhei todos os processos teóricos e agora eles já vão trabalhar a parte da pesquisa pra eles saber como está a educação indígena, em Parintins. E nós vamos fazer no final uma roda de conversa trazendo esses questionamentos que aí o aluno, ele começa ver sua realidade, não adiante ficar só nesse mundo, se não vai continuar o mesmo discurso, na universidade agente só ver teoria, na prática né. (Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

[...] ele é muito importante, agente tem muitos anseios e as vezes a formação ela trava muito esse ir a campo, com projetos delineados pela universidade como PIBIC, PIBEX [...] passe mais tempo dentro daquela realidade que é diferente, quando você entrelaça isso na tua disciplina só e agente tem um semestre só pra realizar essa atividade então é isso que faz diferença, mas eu acho muito importante essa ida esse conhecer essa realidade que faz com que atua formação seja diferente, [...]. (Professor(a) 06. Em: 19/11/2018).

Nas respostas dos professores percebemos que estes não conseguiram conceituar claramente o Ensino com Pesquisa, mas objetivaram-se em afirmar sua importância na formação dos estudantes, muito embora para alguns dos entrevistados, a pesquisa aparece como uma atividade não relacionada ao espaço da sala de aula.

Durante as entrevistas podemos perceber o entusiasmo dos(as) professores(as) em dizer da relevância de se utilizar o Ensino com Pesquisa na universidade, constatou-se, pela forma como estes, falaram que a pesquisa é essencial no ensino, pois segundo os(as) professores(as), auxilia na construção do ser humano, da profissão docente e do conhecimento.

Segundo Gomes (2012) a construção de conhecimentos implica na participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem, em que o mesmo por meio do ensino com pesquisa percebe a relação dos conteúdos transmitidos em sala de aula com a realidade por ele vivenciada.

Veiga (2005) destaca que no processo de construção do conhecimento entende-se o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante. Nesta perspectiva, Demo (2011, p.44) ainda ressalta que:

“O que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva”.

Desta forma, defendemos nesta pesquisa, a formação de professores(as) por meio do Ensino com Pesquisa por proporcionar aos discente e futuros professores(as) pesquisadores serem capazes de construir novos conhecimentos que possibilitem mudanças na sociedade e especificamente em nosso contexto amazônico. Assim, o conceito de pesquisa, como estratégia metodológica na formação dos profissionais da educação, ganha novas dimensões, conforme Peternella e Galuch (2012, p. 153), ao afirmar que a pesquisa:

Passa a somar o sentido de resposta à demanda de uma formação ajustada às necessidades crescentes da sociedade informatizada, em constante mudança, de informações voláteis em que se exigem soluções criativas para os problemas imediatos da prática docente, de tal sorte que os discentes “aprendam a aprender por toda a vida” e buscar soluções em sua própria prática.

Nesse sentido, os(as) professores(as) entrevistados enfatizam a relevância da pesquisa no ensino, dando-lhes significados importantes para formação docente. No entanto, não foi possível perceber na fala dos(as) professores(as) o que exatamente se configura como sendo Ensino com Pesquisa, por isso é importante enfatizar que o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores(as) e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante (LAMPERT, 2008).

Além de que, o Ensino com Pesquisa é um dos caminhos centrais para favorecer a mudança na cultura do ensino e da aprendizagem na educação universitária (SILVA e GREZZANA, 2009).

Desse modo, concordamos com Gomes (2012) ao afirmar que o Ensino com Pesquisa deve ser realidade na pedagogia universitária de toda universidade para que o conhecimento seja entendido com um processo de construção e reconstrução numa relação dinâmica entre sujeito e objeto. Quanto a isso, Ghedin (2010, p.127)

ênfatiza que: “O ensino com pesquisa pode provocar a superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo”.

A entrevista com os(as) professores(as) foi uma etapa da pesquisa que nos possibilitou colher informações essenciais sobre o entendimento que estes têm acerca do Ensino com Pesquisa. Nesta relação entre pesquisadora e entrevistados foi possível constatar na fala de um dos(as) professores(as) que é por meio do Ensino com Pesquisa que “*nos dá possibilidade para voar para além do que essa realidade nos condiciona, e construir novos caminhos, produzir novos conhecimentos*”.

Desse modo, é relevante saber que na opinião do(a) professor(a) o ensino deve estar articulado com a pesquisa para que o estudante perceba o ensino como um processo de construção e não apenas a assimilação de um produto sem significados ao estudante.

Deste modo, a partir da concepção dos(as) professores(as) acerca do Ensino com Pesquisa, sentimos a necessidade de saber se estes utilizam tal didática no processo formativo dos estudantes. Para isso, fizemos então o seguinte questionamento: *Você utiliza o Ensino com Pesquisa em suas aulas? Se sim, quais as atividades desenvolvidas pela sua disciplina que contemple a pesquisa no processo de formação inicial dos professores?*

Eu utilizo sim, está presente em todas as disciplinas trabalhadas, a pesquisa faz parte desse processo está relacionada com o ensino, por meio das vivências, dos fundamentos teóricos que são trabalhados e da pesquisa de campo na escola. (Professor(a) 01. Em:13/11/2018).

[...] tem a possibilidade, que é uma coisa e que a universidade vêm trabalhando nos últimos anos que é a Prática de Campo, eu penso que tem sido um achado, para desenvolver, a teoria e prática, [...] agente tem como fazer isso por meio do projeto de extensão, tem como fazer essa interlocução por meio dos estágios que é uma maravilhosa, tem como fazer as visitas esporádicas dentro das disciplinas, as instituições, as escolas e as comunidades dentro da própria universidade. (Professor(a) 02. Em: 14/11/2018).

[...] as disciplinas que eu trabalho estão envolvidas diretamente com as escolas, então sempre que agente pode agente faz isso, relaciona a disciplina com a pesquisa. Por exemplo: agente sempre procura trabalhar, por exemplo, a LDB como ela está sendo desenvolvidas na escola, [...] (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018).

Sim, utilizo gosto muito de trabalhar com a técnica da entrevista com a sondagem da realidade, com a problematização. [...] Outra técnica é a problematização que as vezes o trabalho na Educação do Campo que eles vão sondar a realidade das escolas e trazer um problema pra gente debater, e nisso procurar uma resposta uma solução. [...] E outra é o próprio texto, eu sei que dependendo do enfoque e do encaminhamento, o texto pode ser um instrumento de pesquisa, por exemplo, uma leitura comparativa, você ler dois texto ou ler duas normatizações, você vai comparar pra você fazer isso precisa ter um filtro uma chave de leitura que é uma questão mais teórica pra mim isso, também é trabalhar o ensino com a pesquisa desde que tenha esse direcionamento, um estudo comparativo uma análise que vai depender muito desses instrumentos de leitura, de compreensão crítica daquela realidade. (Professor(a) 04. Em: 13/11/2018).

Então eu trabalho assim, o Ensino com a Pesquisa, depois que eu trabalho os conteúdos, por exemplo, história amazonense depois do conteúdo, meus alunos vão a campo fazer uma pesquisa, [...]. E nós vamos fazer no final uma roda de conversa trazendo esses questionamentos que aí o aluno, ele começa ver sua realidade, não adiante ficar só nesse mundo, se não vai continuar o mesmo discurso, na universidade agente só ver teoria. [...] Eles tem participado na roda de conversa, e outra coisa não pode só criticar têm que apresentar uma solução ou sugestões, antes de você falar você tem que dizer por que, que ela tá assim, o que está ao alcance de solucionar, porque se criou uma cultura de só tacar o pau na escola. (Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

Ir pra escola e conhecer os dados da realidade. E ela sai a partir do momento que dentro das disciplinas agente faz uma contextualização do processo histórico, e quando eu digo isso, o histórico é do inicio dentro da legislação toda aquela contextualização. [...]. (Professor(a) 06. Em: 14/11/2018).

De acordo com as respostas dos professores evidencia-se que apesar da importância que atribuem ao Ensino com Pesquisa, nenhum dos entrevistados, realizam essa didática em sala de aula. Entretanto, tentam realizar por meio de trabalho de Pesquisa de Campo. E ainda dividem esse processo em dois momentos: o primeiro refere-se ao estudo teórico dos conteúdos em sala de aula.

No segundo momento, caracteriza-se pela observação dos conteúdos estudados em sala de aula com a realidade das escolas públicas do município. “Agente sempre procura trabalhar, por exemplo, a LDB como ela está sendo desenvolvidas na escola” (Professor 03. Em 13/11/2018). “Depois que eu trabalho os conteúdos, por exemplo, história amazonense depois do conteúdo, meus alunos vão a campo fazer uma pesquisa” (Professor 05. Em:19/11/2018).

Para saber de que forma o Ensino com Pesquisa, está presente no colegiado de Pedagogia, durante a entrevista realizada com a Coordenadora do Curso, perguntamos: *Na sua avaliação, o Ensino com Pesquisa está presente na formação inicial dos professores do Curso de Pedagogia? De que forma?*

Sim, é aquilo que coloco os professores estão trabalhando com a pesquisa, ainda que não seja o ideal, mas nós estamos caminhando para isso, o que seria o ideal, realmente quando todos os professores tivessem a consciência de que o Ensino com Pesquisa potencializa a formação de professores crítica dos professores, preparando ali professores pesquisadores de sua própria prática pedagógica. [...] Então às vezes o fato de você ir na escola, coletar um dado de uma disciplina, discutir o dado e apresentar esse resultado, é uma pesquisa exploratória mais eu acredito que também nós precisamos trabalhar também a questão dos fundamentos do que é uma pesquisa. (Coordenadora do curso. Em: 19/11/2018).

Nas falas tanto dos(as) professores(as) como da coordenadora, fica evidente que se considera trabalhar o Ensino com Pesquisa, a partir da ida dos estudantes para a escola. Como se não fosse possível trabalhar na própria sala de aula, subentende-se que quando os estudantes não estão na escola realizando uma observação, ocorre um ensino desarticulado da pesquisa.

É importante destacar o reconhecimento da coordenadora do curso quando em sua fala destaca: *“os professores estão trabalhando com a pesquisa, ainda que não seja o ideal, mas nós estamos caminhando para isso”*, reconhecendo que a maneira retratada pelos docentes ainda não seria um ideal para se trabalhar o Ensino com Pesquisa. Contudo, os(as) professores(as) reconhecem os benefícios do Ensino com Pesquisa, como mostraremos a diante.

Diante disso, percebe-se que o Ensino com Pesquisa ainda é um desafio para os(as) professores(as) do colegiado de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ, visto que a articulação de Ensino e Pesquisa ainda é uma dificuldade encontrada. Isso se evidenciou tanto na leitura e análise do PPC em que essa situação não se apresenta com profundidade, tanto na fala dos docentes.

Neste sentido, o Ensino com Pesquisa na Formação inicial de Professores(as) se faz relevante à medida que permite que o estudante, por meio do questionamento

e da investigação da realidade, elabore o conhecimento científico e garanta maior aprendizagem. Lopes (2002, p.44) ressalta que:

Os conteúdos precisam ser conduzidos de forma que ao mesmo tempo que transmitem a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos, o que significa um processo de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos, desenvolvendo a atividade de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos.

Nesse sentido, é preciso construir uma nova cultura na produção de conhecimento e superar a racionalidade técnica impregnada nos cursos de formação de professores(as), pois, “a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os princípios da investigação universitária contemporânea” (GHEDIN, 2007, p. 16).

A formação embasada na racionalidade técnica defende a ideia que esse tipo de profissionalização, forma profissionais acostumados a utilizar somente as possibilidades instrumentais construídas como referências, e que quando se esgotam suas possibilidades este profissional não sabe lidar com a situação, ou seja, sente dificuldades na elaboração de novas alternativas, seus próprios conhecimentos.

Portanto, não podemos reduzir o curso de formação de professores ao conhecimento da ação, da prática de ser professor(a), mas é preciso pensar em um Curso que capacite os profissionais a construir suas práticas e produzir seus próprios conhecimentos, caso contrário Ghedin, (2007, p. 16), enfatiza que:

Se assim o for estaremos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, nosso modo de ver e agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças.

Isto significa dizer, que precisamos ter uma formação que busque superar o discurso errôneo em relação às ciências por meio de um ensino que não instigue o espírito investigativo dos estudantes. Diante disso, o Ensino com Pesquisa se

apresenta como uma ferramenta que pode auxiliar o estudante a indagar-se sobre sua realidade, pois permite que o mesmo perceba o conhecimento como um processo de construção o que implica o questionamento das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos possibilitando a busca das possíveis soluções para mudanças significativas na sociedade Gomes (2012).

A partir do conhecimento de como os(as) professores(as) utilizam o Ensino com Pesquisa em suas aulas, iniciamos mais um questionamento a fim de saber dos desafios enfrentados para sua realização, assim prosseguimos perguntando: *As condições para exercer a docência na perspectiva do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores são satisfatórias? Como você avalia essa questão?*

[...] ainda temos muitas fragilidades, ainda não temos uma biblioteca bem estruturada, dificuldades na formação dos alunos na perspectiva de leitores, de ter autonomia de buscarem mais lerem mais, até a nossa internet é um desafio. Outra é a técnica do rigor científico, eu vejo assim que a gente tem que trabalhar em todas as disciplinas, [...] isso vai facilitar ainda mais, porque ainda é um desafios os alunos não vem com uma base grande de escrita e leitura, por isso se faz necessário todos os professores se articularem, e trabalharem em equipe e no coletivo. (Professor(a) 01. Em: 13/11/2018).

[...] Então primeiro precisa ter o entendimento do professor e quais os caminhos que ele faz para que essa pesquisa aconteça; E que os alunos, de fato tenham esse desejo de quererem pesquisar, porque quando eles sentem e vêem o resultado disso, na fala deles, na autonomia que eles adquiriram porque se apropriaram do conhecimento, aí eles tomam gosto pela coisa e vão embora. Outro fator fundamental é ter um acervo realmente bom. (Professor(a) 02). Em: 14/11/2018).

Os desafios que agente enfrenta é que muitas vezes, por mais que os alunos passem pela universidade, eu pelo menos abordo a questão da minha disciplina é importante que ele conheça que ele atue na prática, é importante que ele tenha conhecimento da legislação, é importante que ele tenha conhecimento sobre gestão, que é aplicada em qualquer disciplina e qualquer lugar, [...]. (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018).

[...] O grande problema é do condicionante de material e de estrutura para trabalhar, por exemplo, se eu quero me deslocar para uma comunidade rural, agente não tem recurso para disciplina, a gente tem pra Pratica de Campo dependendo do período, e do que você vai fazer [...]. Então a própria burocracia do sistema, e a questão dos recursos é o que dificulta. E a outra é a questão do nosso trabalho, pra acompanhar pra orientar, como eu disse é algo muito importante, mas quando a demanda é muito grande nem sempre agente consegue dar conta, não posso só mandar os alunos fazerem

sozinho requer um envolvimento maior. (Professor(a) 04. Em: 13/11/2018).

[...] Com relação a instituição eu não tenho problema não. Mas, muitas das vezes os alunos não gostam de trabalhar assim, você pega as vezes uma turma maravilhosa, outras não.[...] Isso é uma questão de como vem se trabalhando desde o começo por isso que eu gosto de trabalhar os primeiros períodos.(Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

Uma das maiores dificuldades é o tempo que é muito curto, pra gente organizar uma atividade que veja isso mais profundamente [...]. Outra dificuldade é a movimentação dos alunos, porque muitos alunos têm dificuldade de chegar a espaços mais longes. (Professor(a) 06. Em: 14/11/2018).

De acordo com as respostas dos(as) professores(as) formadores entrevistados, o Ensino com Pesquisa, traz algumas dificuldades para sua realização, especificamente, da forma como os docentes o realizam, relacionando a Prática de Campo. E algumas se repetiram nas falas de mais de um(a) professor(a), tais como: a falta de uma biblioteca mais estruturada; alguns estudantes não quererem participar da atividade proposta, no caso a visita nas escolas como é a dinâmica realizada por alguns professores entrevistados, fato que pode ser explicado pelo gasto com transporte ou pelo compromisso em outras atividades; o volume de atividades assumidas pelos docentes na universidade e a burocracia.

Entretanto, algumas dessas dificuldades poderiam ser evitadas se o Ensino com Pesquisa fosse compreendido e realizado no cotidiano como parte do processo educativo em sala de aula. Todavia, no decorrer da entrevista sentiu-se a necessidade de perguntar se a interdisciplinaridade¹¹ auxiliaria para superação dessas dificuldades. *“Seria bem interessante, uma vez, agente já tentou fazer uma atividade assim dessa envergadura, só que assim, agente ainda tem muito a dicotomia dentro desse planejamento, talvez seja pelo nosso próprio egoísmo, pela maneira de planejar, da forma como nós fomos educados, agente ainda não consegue as vezes fazer esse planejamento junto com os nossos colegas [...]. (Professor(a) 06. Em: 14/11/2018).*

¹¹ Apresentamos a proposta da interdisciplinaridade como forma de dinamizar o planejamento e a realização do processo ensino e aprendizagem, relacionando duas ou mais disciplinas para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao processo formativo dos(as) professores(as), tendo em vista a carga horária de disciplina do curso.

A proposta do Ensino com Pesquisa no processo formativo apresenta-se como uma ferramenta auxiliar na Formação de Professores(as) com perfil diferenciado, com novas atitudes, exigindo um Professor Reflexivo e Pesquisador (SCHÖN, 2000). Este perfil designará condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades de pesquisa na sala de aula, isto é, de educar pela pesquisa. Para Moraes e Gomes:

Ao iniciar-se um trabalho em um grupo reflexivo sempre existem ideias e teorias que se manifestam constantemente nos trabalhos. Se a proposta é transformar a realidade escolar, essas teorias e práticas, seguidamente cristalizadas ao longo de muito tempo, precisam ser questionadas no sentido de sua superação. Discursos existentes precisam ser dissolvidos e desconstruídos para poderem emergir novos (MORAES e GOMES, 2006, p. 211).

As teorias e práticas cristalizadas precisam ser discutidas, tendo como principal objetivo transformá-las, aperfeiçoá-las. Contudo, para muitos professores(as), participar de grupos de estudos, ou de atividades de reflexão, representa sair de seu estado de acomodação e encarar o questionamento das teorias e práticas que fundamentam sua atividade docente.

Ponte, Brocardo e Oliveira (2006) afirmam que o trabalho em equipe é base de várias outras investigações suas, mostra-se eficaz frente a estudos como a inserção de práticas investigativas. Portanto, deveria ser realidade no colegiado de Licenciatura em Pedagogia.

Desta forma, a interdisciplinaridade e o Ensino com Pesquisa são ferramentas que podem motivar o estudante a indagar-se sobre sua realidade, pois, permite que o mesmo perceba o conhecimento como um processo de construção o que implica o questionamento das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos possibilitando a busca das possíveis soluções para mudanças significativas na sociedade.

Entretanto, diante dos desafios apontados para realização do Ensino com Pesquisa, prosseguimos nosso questionamento perguntando: *Em sua opinião, quais os benefícios do Ensino com Pesquisa na aprendizagem e na Formação inicial dos Professores(as)?*

É fundamental, pois, eles não têm aquela vivência do cotidiano da escola, então quando eles passam a ter o conhecimento, os fundamentos específicos de cada disciplina e passam a vivenciar isso, no campo e chão da escola. [...] como isso se articula, como essa relação teoria e prática. (Professor(a) 01. Em: 13/11/2018).

Eu penso que o primeiro ganho nisso é o ganho pessoal, autonomia, subsídios pra argumentar. A segunda questão, isso acaba demandando que o próprio instituto, cresça em questão de oferta, de cursos de especialização, mestrado, doutorado. Porque esses meninos acabam querendo se aprofundar e isso repercute no local, na comunidade porque eles vão está trazendo as respostas, fazendo essa ponte social realmente que é função da universidade. (Professor(a) 02. Em: 14/11/2018).

Em uma aprendizagem mais eficaz, eficiente com resultados mais duradouros, do que só aquele decoreba. O aluno, o profissional vai ter muito mais segurança para trabalhar, vai ter muito mais respaldo dentro do conhecimento que ele ouviu que ele viu e que ele praticou e fez. Desta forma, o futuro professor possa ter mais autonomia de trabalho, conhecimento, e senso crítico da realidade que vive. (Professor(a) 03. Em: 13/11/2018).

São para a construção da autonomia, para o questionamento da realidade, produção do conhecimento, pra ele se permitir inovar, nos ajuda crescer. É interessante que quando eu tenho a oportunidade de fazer eu me sinto muito satisfeita e muito realizada, [...]. E a atividade gera extensão gera pesquisa, e a atividade de pesquisa gera extensão, por isso que digo que estão imbricadas. [...] eu cresço junto com eles, novos olhares são apresentadas para formação deles, [...]. (Professor(a) 04. Em: 13/11/2018).

O professor que trabalha a perspectiva da pesquisa, de trabalhar o senso crítico, faz o aluno dizer o que ele pensa o que ele acha, esse aluno desenvolve muito bem a articulação dos saberes. [...] (Professor(a) 05. Em: 19/11/2018).

[...] existe eu dizer olha na escola funciona desse e desse jeito, a outra coisa é ele ir dentro daquela realidade [...] por isso, eu acho que é importante o aluno conhecer essa realidade pra que quando ele volte a essa realidade (a escola) ele saiba o que fazer. [...], é você que vai determinar a partir da sensibilização que eu te fiz dentro da disciplina, então a partir do momento que ele vai a campo ele tem um outro olhar e é isso que é importante. (Professor(a) 06. Em: 14/11/2018).

De acordo com as respostas dos(as) professores(as), o Ensino com Pesquisa como didática, traz muitos benefícios que inclusive se repetiram na fala dos docentes entrevistados, como o auxílio para uma aprendizagem significativa, na autonomia e senso crítico, além de despertar o interesse dos estudantes para prosseguir seus estudos na pós-graduação e do crescimento profissional dos docentes junto com os estudantes. Neste sentido:

A emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. O filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação. (DEMO, 2011, p. 82).

Portanto, a familiaridade do Ensino com Pesquisa no processo formativo dos estudantes é fundamental para o ganho profissional e pessoal, além de auxiliar na construção da autonomia e senso crítico.

Nesse sentido, o Ensino com Pesquisa, auxilia na superação das dificuldades existente ao processo de profissionalização docente, que residem nas mutantes fases e significados que teve a educação no Brasil. Por vezes serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes alimentou os interesses da classe dominante, depois foi “democratizada” para atender aos interesses do Capitalismo Industrial e atualmente atende aos interesses de uma economia regulada pelo Mercado. A esse respeito, Tardif (2002, p. 47) afirma:

Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Tal situação pode conduzir ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos aos consumidores saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro ‘posicionamento’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social.

Em meio aos interesses presentes nas relações sociais, conforme apresentada pelo autor, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. “A profissão docente tem passado por um processo de “proletarização¹²” ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas” (OLIVEIRA, 2013, p. 06).

No entanto, hodiernamente o processo de proletarização na profissão docente permanece por fatores, como: políticas públicas que tendem a separar as pessoas

¹² A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia. (CONTRERAS, 2012, p. 37).

que planejam das que executam, isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente, a qualidade do trabalho docente que vêm cedendo lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que são cobradas aos professores(as), competindo com suas atividades pedagógicas, inclusive alguns desses fatores aparecem na fala dos docentes quando questionados sobre as dificuldades de se realizar o Ensino com Pesquisa. A esse respeito, Contreras (2012, p. 69) assegura que:

Em princípio, isso tem uma explicação relacionada com a própria história dos sistemas educativos: conforme foram desenvolvidas as práticas institucionalizadas da educação, surgiram corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores e se institucionalizou sua formação para controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho.

Neste sentido, nas últimas décadas, as abordagens relativas à profissão docente têm despertado grande interesse por parte dos(as) pesquisadores(as) em educação, assinalando uma reorientação no posicionamento do professor na busca pela afirmação de sua profissionalização e identidade¹³. Nesta direção, as exigências pela criação de políticas públicas que contemplassem a necessidade de melhores condições ao exercício docente e valorização profissional apontavam para as discussões acerca da profissionalização.

Desta forma, precisamos compreender que a profissionalização é o processo pelo qual o profissional é reconhecido pelas características específicas do trabalho que realiza, agregando os saberes e competências necessárias ao desempenho de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho, dela tomam parte outros aspectos que oferecem corpo ao projeto de profissionalização, que são a profissão e o profissionalismo.

O termo profissão, proveniente do latim *professio*, estabelece relações semânticas com os vocábulos declaração, emprego, exercício, profissão e ocupação. Seu “[...] conceito não é neutro nem científico” (VEIGA, 2005, p. 23), pois

¹³ O termo identidade será entendido neste estudo, conforme a definição de Pimenta (1996), como um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se estrutura a partir das significações sociais da profissão e constantes revisões dessas significações. Trata-se de um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto que se constrói a partir de uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo.

a ele diferentes aspectos se entrelaçam permeados por relações de poder que o determinam em um dado contexto, e vem evoluindo através de transformações ocorridas no âmbito social e econômico ao longo de seu percurso histórico.

Nesse sentido, o conceito de profissão pode ainda ser definido como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ *apud* VEIGA, 2005, p.40).

Embora o conceito de profissão tenha relação com o desenvolvimento de um perfil bastante delineado no campo do trabalho docente ressalta-se o caráter dinâmico e mutável do termo, que em função de sua natureza sócio-histórica não é estático, resulta da ação dos sujeitos, das mobilizações e lutas em torno de sua construção histórica.

Neste sentido, Nóvoa (1995) afirma que as constantes influências exercidas pela Igreja e pelo Estado refletiram de forma negativa no processo de institucionalização da profissão docente, que neste caso contribuiu para que não se criasse um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo de como ocorreu em outras áreas. Mas, o que identifica o professor como profissional da educação?

O professor torna-se profissional quando requer maior qualificação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005). Para além da formação inicial, realizada em cursos de licenciatura, a profissionalização docente importa a formação continuada, especialmente aquela realizada em serviço, onde a escola se torna o principal e o mais importante contexto para tal (NÓVOA, 1995). Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50):

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Desta forma, a profissionalização, se configura em um processo contínuo e não permanente. “O processo de profissionalização assim configurado possibilita a busca de pistas e indícios individuais e coletivos, num posicionamento investigativo, que pode ir envolvendo o coletivo e ir se alastrando” nas instituições” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 116).

Neste sentido, a profissionalização docente materializa-se como um processo bastante complexo, pois, alguma das características da prática docente é a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2012).

Nesta concepção, faz parte da atividade docente processos contínuos de reflexão sobre a prática, a predisposição para mudanças e o enfrentamento da realidade educacional são fatores imprescindíveis a esse processo. Além disso, a profissionalização de professores(as) requer algumas atitudes necessárias:

Nesse processo é necessário dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e a singularidade como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo de cada um consigo mesmo e entre os sujeitos do processo educativo, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, os sustos, as constatações. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 116).

Neste contexto, observamos que a profissão de professor(a) é dotada de um caráter dinâmico, uma prática social complexa, modificadora do pensar e agir dos sujeitos. Diante do enfrentamento e da análise crítica da realidade, confrontada com a teoria, é que a profissão se constrói e se modifica, com base no contexto em que está inserida.

Assim, enfatizamos que o Ensino com Pesquisa na formação inicial dos(as) professores(as), para além de muitos benefícios no processo formativo dos estudantes, auxiliar no processo de profissionalização docente, uma vez que:

A amplitude da aplicação do conceito de pesquisa deve ser modulada de acordo com as funções da escola, levando-se em conta a sua desmitificação, mais sem jamais afastar-se do compromisso de

elaboração própria, de questionamento criativo, de desdobramento do senso pela descoberta e pela criação, chegando-se ao seu núcleo político de atuação social consciente. (DEMO, 2011, p. 87).

De acordo com o exposto, defendemos uma formação de professores(as) que assegure o compromisso da pesquisa concomitante ao ensino, para uma formação emancipatória que é sempre o núcleo mais digno da educação. Diante disso, apresentaremos a seguir alguns comentários sobre o questionário realizado com os estudantes.

3.4. O Ensino com Pesquisa na Percepção dos Estudantes

Posteriormente a entrevista realizada com os(as) professores(as), iniciaremos a exposição dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários com os estudantes. Esta etapa da pesquisa nos permitiu conhecer as inquietações e opiniões dos estudantes no que diz respeito ao seu processo formativo. Nossa intenção era saber se em algum momento do processo formativo desses estudantes trabalhou-se com a metodologia didática do Ensino com Pesquisa.

No entanto, tivemos a curiosidade de indagar sobre algumas questões relativas ao processo de Formação. Assim, iniciamos indagando aos estudantes: *Por que você escolheu cursar o curso de Licenciatura em Pedagogia?* Conforme, representado no formato do quadro 04:

Quadro 04: Os principais motivos dos estudantes sobre a escolha da profissão docente.

Categorias	Quantidade de Respostas.	%	Definição da categoria
Demanda de vaga no curso.	---	---	Estudantes não responderam a esta opção.
Pela oferta de Trabalho.	03	33%	Estudantes que julgam ter facilidade no campo de trabalho.
Realização profissional.	03	33%	Estudantes que entraram no curso por identificação pessoal com a docência.
Outros	03	33%	Estudantes que escolheram o curso como segunda opção, por não terem conseguido passar no curso pretendido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Visualizamos diante dos resultados demonstrados no quadro 03, que para esse questionamento os estudantes ficaram igualmente divididos nas respostas. Dentre os nove (09) estudantes participantes da pesquisa, 33% responderam que escolheram o curso pela demanda de Trabalho, pois, uma realidade presente no município de Parintins e no contexto amazônico é a carência de profissionais para atuarem em comunidades mais distantes da sede do município frente aos desafios presente na escola do Campo.

Silva (2017) sinaliza para as forma de ingresso na docência em algumas comunidades no município de Parintins, professores que tiveram sua entrada via contrato de trabalho temporário e professores com contratos decorrentes de indicação por representantes políticos e comunitários do município. Destacamos que essas são as formas mais usuárias do estudante, depois de formado iniciar a carreira docente.

A autora ainda destaca que “a estratégia de contrato temporário para os trabalhadores da educação do campo converge para o controle desta categoria, enfraquecendo suas lutas, afetando, dentre outros aspectos” (SILVA, 2017, p.146), a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A realidade é desafiadora, pois, conforme Silva, Batista Filho e Mourão (2014, p. 08), “a troca constante de professores de uma a três vezes ao ano implica muitas vezes em um ensino fragmentado e, conseqüentemente, altera os resultados educacionais que se previa alcançar durante o ano”, esse contexto resulta a demanda de professores para atuar nas escolas do campo. Diante disto:

Não se trata de culpar os docentes, mas a perversidade de um sistema voltado para o instrucionismo. Faz parte deste imbróglio igualmente a desvalorização profissional, encardida na história do país, que até hoje, não reconhece seu papel estratégico. (DEMO *apud* SILVA, 2017, p. 146).

A escolha do curso para 33% dos estudantes, a escolha do curso ocorreu pela realização profissional, demonstram que entraram no Curso de Licenciatura em Pedagogia, conscientes da profissão que iriam ser formados, isso também é

respaldado na resposta do *Estudante 08*: “*identificação com a área educativa, com o ensino e aprendizagem*”.

Ressaltamos que a importância da identificação do futuro professor(a) com a profissão é essencial para que este se aproprie de elementos que o auxiliem na formação do Professor-Pesquisador, uma vez que defendemos a reflexão, participação e autoconscientização dos educadores, para sua vida e seus projetos, suas atitudes e crenças, com o objetivo maior de incentivar a melhoria educacional e na construção coletiva nas escolas (ANDRÉ, 2004).

Contudo, nem todos tiveram a docência como opção de vida profissional ao entrarem no curso, 33% estudantes adentraram na Licenciatura em Pedagogia, por não terem conseguido passar nos cursos pretendidos ou pela falta do curso pretendido. Porém, no decorrer do curso, eles identificaram-se com a docência; fato que se evidencia na resposta do *Estudante 04*: *Na realidade escolhi o curso de Administração, mas passei para Pedagogia e hoje me encanto com o curso que faço.*

Prosseguindo com a análise dos dados obtidos, questionamos aos estudantes: *O que é ser professor(a) pra você?*

É um profissional comprometido em formar cidadãos e profissões, uma pessoa que é pai e mãe na vida dos alunos (Estudante 01. Em: 20/11/2018).

É fazer parte da construção de conhecimento dos alunos do presente e do futuro (Estudante 02. Em: 20/11/2018).

É estar comprometido com a formação dos sujeitos. Não basta apenas ensinar, mas articular o ensino com o afetivo na posição de sentir a realidade do aluno (Estudante 03. Em: 20/11/2018).

É ser educador, é amar sua profissão, independentemente das dificuldades que encontramos no caminho. Professor é um transformador e construtor de ideias pelo espaço onde passa. (Estudante 04. Em: 21/11/2018).

É ter o comprometimento com a educação de forma geral, compartilhar conhecimentos (Estudante 05. Em: 21/11/2018).

É ser mediador do conhecimento ao aluno, ter compromisso e responsabilidade com a formação de cidadãos (Estudante 06. Em: 21/11/2018).

Profissional que deve mediar o conhecimento contextualizando a realidade dos alunos, de modo que estes adquiram uma formação que

os torne participativo na construção de sua sociedade (Estudante 07. 22/11/2018).

É amar o que faz amar a educação, amar as pessoas. É acreditar que através da educação, podemos formar cidadãos críticos, emancipados (Estudante 08. Em: 22/11/2018).

É ser mediador do conhecimento, responsável pela formação dos sujeitos, instigando-os a reflexão e criticidade. O professor também tem o papel de promover uma educação emancipatória e deixando de lado o tradicionalismo que ainda mantém muitos sujeitos alienados (Estudante 09. 22/11/2018).

Desta forma, evidencia-se na fala dos estudantes o compromisso político e transformador da ação docente, levando em consideração o contexto no qual o estudante está inserido, pois, “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores devia consistir na constituição deste saber necessário.” (FREIRE, 1996, p. 154).

Alegra-nos perceber na fala dos estudantes, a compreensão do que é ser Professor(a), distante da tendência liberal Pedagógica Tradicional, em que o(a) professor(a) é uma figura passiva socialmente, porém, numa postura autoritária, acrítico e incapaz de compreender e questionar os fatos sociais ao seu redor, tendo como foco o educar para preservar a ordem social (GHEDIN; SAVIANE *apud* BORGES, 2015, p. 89).

Borges (2015) ressalta que a Pedagogia Tradicional é a tendência mais usada na formação das pessoas no país, muito presente no percurso formativo dos profissionais da educação. Inicialmente pela influência dos padres jesuítas, que trabalhavam para o ideário da formação de pessoas como “*bom pastor*” da sociedade. Nesta tendência, a educação escolar reforça os laços sociais, promovendo a coesão social, para garantir a integração de todos os indivíduos na sociedade. Para superar esse modelo antigo, porém ainda fortemente presente na prática de muitos professores(as), Ghedin (2007, p. 27) afirma que:

“[...] É a partir do modo de formar professores que apresenta ou está posto o modo de pensar e o modo de agir de cada profissional. O modo de agir, de um certo modo, é consequência de um modo de pensar, que é consequência simultânea do modo de agir. Então, de um certo modo, isto é uma forma de práxis”.

Diante do exposto, propomos nesta pesquisa que o Ensino com Pesquisa, esteja presente na formação dos professores(as) com a intenção de promover novas práticas educativas que superem práticas embasadas numa racionalidade técnica. A partir desse momento, iremos enfatizar as questões relativas ao Ensino com Pesquisa propriamente dito, a partir da percepção dos estudantes. Neste sentido, prosseguimos nossos questionamentos aos estudantes, indagando-lhes: *Qual a sua concepção acerca do Ensino com Pesquisa, no processo de formação inicial de professores?*

Necessário uma vez que oferece os subsídios para o decorrer do processo de formação, assim como na carreira profissional. (Estudante 01. Em: 20/11/2018).

[...] é de suma importância, uma vez que, o aluno consegue abstrair melhor o conhecimento através da experimentação ou da observação. (Estudante 02. Em: 20/11/2018).

[...] faz o aluno crítico. a partir da pesquisa ele consegue interagir com a realidade do curso. (Estudante 03. Em: 20/11/2018).

[...] torna-se importante, em vista que, o professor deve ser um pesquisador que esteja sempre em busca de ideais para melhorar sua prática de ensino. (Estudante 04. Em: 21/11/2018).

[...] se fez presente desde o primeiro período da graduação, esta iniciativa foi de grande valia para nosso aprendizado assim como a identificação com o campo de atuação. (Estudante 05. Em: 21/11/2018).

[...] é primordial no processo de formação docente, pois o contato direto com o campo de experiência abre novas oportunidades de conhecimento e reflexão da prática docente bem como do ensino e aprendizagem. (Estudante 06. Em: 21/11/2018).

Esta metodologia precisa continuar a ser utilizada com mais frequência, realizar pesquisa de campo possibilita conhecer a realidade do contexto educacional onde futuramente iremos atuar. (Estudante 07. Em: 22/11/2018).

É importante para a formação, porque ao se deparar com a realidade, com a vivência do espaço escolar, o professor em formação poderá articular teoria com a prática, e terá um leque de possibilidades para solução de problemas. (Estudante 08. Em: 22/11/2018).

É de grande relevância, pois nos possibilita conhecer a realidade que nos espera. Nem todos os acadêmicos têm a oportunidade de participar de bolsas ofertadas pelo curso e se o professor sugerir a prática de campo para os demais contribui significativamente para se tornar um pesquisador. (Estudante 09. Em: 22/11/2018).

Diante do exposto, as falas dos estudantes, foram diversas e variadas, demonstrando que estes, tiveram dificuldades em conceituar claramente, o que seria o Ensino com Pesquisa, mas objetivaram-se em assegurar sua importância. Percebemos que os estudantes não souberam dizer se o Ensino com Pesquisa se trata de uma técnica, método ou didática, porém suas repostas evidenciam que a pesquisa concomitante ao ensino é essencial em todo seu processo formativo. Assim, podemos compreender que na percepção dos estudantes, o Ensino com Pesquisa auxilia no processo de formação docente, auxilia na aquisição de conhecimento, desperta o senso crítico, oportuniza a interação com o campo de atuação e contribui para a formação do professor-pesquisador.

Oliveira (2010) enfatiza que o professor pesquisador é aquele que reflete sua prática, mas não somente isso, pois também possui a prática do registro e da ação investigadora. Desta forma, verificamos que a pesquisa seria, então, o fundamento da formação e do exercício docente na concepção do professor pesquisador. Durante a aplicação dos questionários percebemos a dificuldade dos estudantes responderem acerca do Ensino com Pesquisa, pois antes de responderem a questão, a maioria, ficava por alguns momentos paralisados, refletindo no que responder sobre a questão. É importante destacar também que durante a aplicação dos questionários, tivemos a impressão, que a maioria dos estudantes, nunca tinha ouvido falar do Ensino com Pesquisa, mas tinham entendimento de ensino e de pesquisa de maneira separada. Todavia, quando questionamos: *Em sua opinião, o Ensino com Pesquisa está presente na sua formação?*

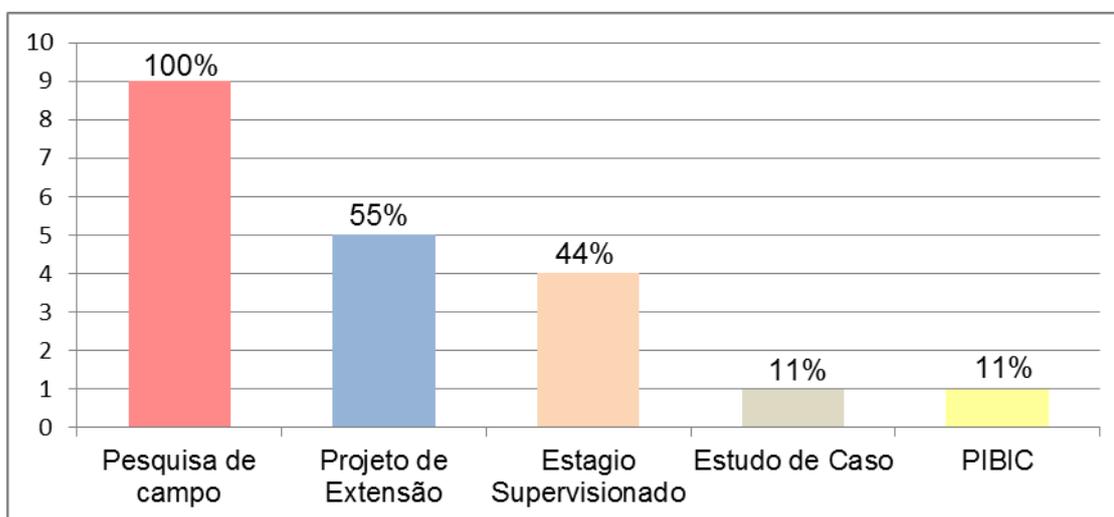
Quadro 05: A percepção dos estudantes quanto a presença do Ensino com Pesquisa no processo formativo.

Categorias	Quantidade de Respostas.	%	Definição da categoria
Sim	06	67%	Estudantes que afirmaram haver o Ensino com Pesquisa em seu processo formativo.
Não	---	----	Estudantes não responderam a esta opção.
Mais ou Menos	03	33%	Estudantes que responderam que a metodologia didática do Ensino com Pesquisa não é constante na prática dos professores formadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Vale destacar, que mesmo diante da dificuldade de conceituar o Ensino com Pesquisa, quando questionados sobre a presença desta metodologia didática em seu processo formativo, os estudantes foram unânimes em responder de maneira positiva. Entretanto, para 33% estudantes se contiveram em responderem que a metodologia didática do Ensino com Pesquisa não é constante na prática dos professores formadores. Podemos intuir que um dos fatores para essa pouca frequência, seja, a forma como o Ensino com Pesquisa está sendo concebido. Visto que, indagamos aos estudantes: *Em sua opinião, cite as principais metodologias utilizadas na perspectiva do Ensino com Pesquisa?*

Gráfico 02: Metodologias utilizadas na perspectiva do Ensino com Pesquisa na percepção dos Estudantes.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Os dados apresentados na figura acima confirma nosso entendimento de que o Ensino com Pesquisa está sendo concebido como Pesquisa de Campo ou Prática de Campo como os docentes do curso apontam em suas falas. Pois, 100% dos estudantes apontaram a Pesquisa de Campo, como metodologia na perspectiva do Ensino com Pesquisa. Seguida pela realização de Projeto de extensão 56% e Estágio Supervisionado 44%.

Não estamos dizendo que a Prática de Campo não seja uma forma de se trabalhar com o Ensino com Pesquisa, mais afirmamos que esta seja apenas uma parte do processo, sendo necessário maior empenho dos docentes na condução de como os estudantes devem prosseguir.

Diante disto, é importante ressaltar que a metodologia didática do Ensino com Pesquisa, na formação de professores(as) ocorre por meio de três processos distintos: o Questionamento, a Construção de Argumentos e a Comunicação, proposto por (GALIAZZI; MORAES e RAMOS, 2002).

Destacamos que especificamente, no momento da Comunicação do resultado dessa pesquisa, decorre a falta de preparo dos estudantes, seguida, as limitações sentidas pelos professores com relação à orientação dos trabalhos acadêmicos na intercessão da realidade observada, por meio das Pesquisa de campo, estágios e outras atividades relacionadas.

Durante a pesquisa observou-se que esse é um dos grandes desafios presente no colegiado de Pedagogia, apontada quanto pelos professores(as) formadores(as), quanto pelos estudantes, que é realizar o processo de síntese, de articular a teoria às observações vivenciadas no contexto da escola, conforme apresentado na fala do(a) *Professor(a) 1*:

[...] Outra é a técnica do rigor científico, eu vejo assim que a gente tem que trabalhar em todas as disciplinas, [...] isso vai facilitar ainda mais, porque ainda é um desafios os alunos não vem com uma base grande de escrita e leitura, por isso se faz necessário todos os professores se articularem, e trabalharem em equipe e no coletivo.

A dificuldade sentida pela professora é também vivenciada por este discente ao falar da dificuldade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática: *“Estudante 9. Dificuldade de articular a teoria com a prática. No período de observação e passar as informações coletadas para um artigo e fundamentá-la teoricamente”*.

Diante do exposto, observamos que um dos maiores desafios aos estudantes, conforme o quadro a seguir, consiste em relacionar a Teoria e Prática, e principalmente conforme a fala da professora, por em prática os fundamentos socializados na disciplina Metodologia do Estudo e da Pesquisa que é oferecida no primeiro período, destacando que para superar esta realidade, deve haver um trabalho coletivo no sentido de todos(as) docentes se unirem e trabalharem nessa perspectiva, para oferecer maiores oportunidade de aprendizagem aos estudantes.

Nessa perspectiva, em se tratando de um contexto de formação, o que estamos refletindo vai muito além do cumprimento de uma exigência acadêmica, mas revela o compromisso com a construção do conhecimento para a compreensão da realidade investigada e a autonomia dos futuros professores em dominar as ferramentas de sua profissão (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015). Para além dessas questões, o quadro 06, apresenta outras dificuldades apresentadas pelos estudantes acerca da articulação entre teoria e prática.

Quadro 06: Dificuldades encontradas pelos estudantes em articular teoria e prática.

Categorias	Quantidade de respostas.	Definição da categoria
Falta de recursos e incentivos da instituição.	02	Justificativa dos estudantes para as dificuldades encontradas na articulação entre teoria e prática.
Estágio Supervisionado.	04	Percepção dos estudantes em relação ao pouco tempo na escola, dinâmica da escola e a dificuldade na articulação entre teoria e prática.
Trabalho interdisciplinar.	01	Justificativa dos estudantes para as dificuldades encontradas na articulação entre teoria e prática
Ausência da Prática em disciplinas de Metodologias.	04	Percepção dos estudantes na articulação entre teoria e prática.
Falta de tempo.	02	Percepção dos estudantes na articulação entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com o quadro acima, podemos notar que as dificuldades mais elencadas pelos estudantes condizentes para articulação entre teoria e prática, acena a realização do Estágio Supervisionado. Demonstrando, nesse discurso a falta de entendimento por parte destes estudantes, ou o processo formativo foi mal conduzido pelos formadores, visto que a proposta vivenciada no estágio tem por objetivo ser um espaço de “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p.121).

Neste sentido, destacamos, que a proposta do Estágio articulado a pesquisa contribui para nossa proposta de Ensino com Pesquisa, por desenvolver atividades

que possibilitem o conhecimento, envolvendo a problematização, a reflexão e a proposição de soluções (PIMENTA e LIMA, 2004). Outra dificuldade apontada pelos estudantes, diz respeito a ausência de práticas em disciplinas de Metodologias, alguns fatores foram apontados, como: o tempo curto da disciplina, a dificuldade dos formadores em propor este modelo de atividade.

Diante do exposto, defendemos neste estudo, a pesquisa concomitante ao ensino, por meio do Ensino com Pesquisa no processo formativo dos futuros professores(as), tendo em vista que:

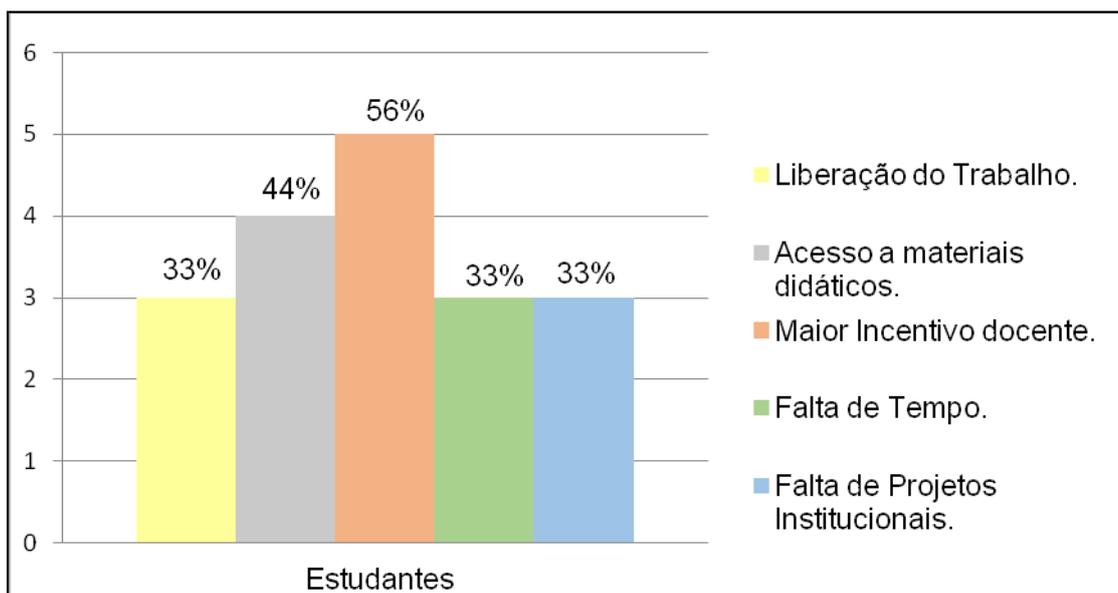
[...] o processo de ensino/aprendizagem no ensino superior tem seu diferencial na forma de se lidar com o conhecimento. Aqui, conhecimento deve ser adquirido não através de seus *produtos*, mas de seus *processos*. O conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais pela *representação* desses objetos [...]

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO *apud* GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 200).

Desta forma, compreendemos que os estudantes conseguem entender a importância da pesquisa para sua formação, mas sentem dificuldades em realizar a articulação teoria e prática de suma importância no processo formativo deles.

Esta evidência nos faz vislumbrar uma falha formativa por parte dos professores formadores, que sinalizam dificuldades em apreender questões indispensáveis, à formação do professor crítico e reflexivo que incorpore a pesquisa como perspectiva educativa, o que inclusive está proposto no projeto pedagógico do curso.

Para além das questões apresentadas acima, a figura abaixo, apresenta outras dificuldades citadas pelos estudantes, quando perguntados: *Aponte três ou mais, das maiores dificuldades que você encontra para a realização de processos de pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia?*

Gráfico 03: Dificuldades apontadas pelos estudantes em realizar Processos de Pesquisas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Diante da figura apresentada, 56% dos estudantes apontaram que uma das maiores dificuldades para a realização de processos de Pesquisa está em um maior incentivo por parte dos docentes. Em segundo lugar com 44% está a falta de um maior acervo que contemple as discussões atuais na área de formação de professores, oferecendo aos estudantes, maior possibilidade de pesquisa na biblioteca do Instituto.

Quanto a questão de maior incentivo por parte dos docentes, este é um contexto já mencionado também na fala dos professores formadores, em decorrência do número de atividades realizadas na academia, para além de outras questões como a burocracia e a carga horária da disciplina. Conforme a fala da *Professora 04*: “[...] a questão do nosso trabalho, pra acompanhar pra orientar, como eu disse é algo muito importante, mas quando a demanda é muito grande nem sempre agente consegue dar conta, [...] não posso só mandar os alunos fazerem sozinho requer um envolvimento maior”.

Quanto à prática docente, Freire (1996) destaca que o(a) professor(a) precisa ter condições favoráveis, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira

perversa que nem se move. O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica.

O que pode ser percebido na fala de um (01) estudante dentre os nove (09) entrevistados. Quando perguntado sobre os fatores positivos na realização de processos de pesquisa para sua formação de professor. Respondeu da seguinte forma: “*Não tem fatores positivos. Depende muito do interesse de cada discente que tem que se desdobrar sobre a pesquisa poucos são os incentivos*”. A fala retrata um descontentamento, com relação às atividades de pesquisa.

Contudo, os demais estudantes, ao responderem o questionário, demonstraram estar bastante otimistas, diante dos benefícios que o Ensino com Pesquisa, proporciona no percorrer do processo e da construção de sua identidade do(a) professor(a), as quais podem ser visualizadas no quadro 07:

Quadro 07: As contribuições dos Processos de Pesquisa na Percepção dos estudantes.

Categorias	Quantidade de respostas.	Definição da categoria
Preparação para resolver problemas, buscar soluções.	02	Falas dos estudantes, referente aos aspectos positivos no processo de pesquisa.
Amplia o conhecimento.	03	Fala dos estudantes, referente as contribuições do processo de pesquisa.
Aproxima da realidade escolar.	05	Falas dos estudantes, referente aos aspectos positivos no processo de pesquisa.
Contribui para Formação do Professor crítico e reflexivo.	06	Falas dos estudantes, referente aos aspectos positivos no processo de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Diante dos dados apresentados, os estudantes demonstraram ter clareza acerca dos muitos benefícios da pesquisa concomitante ao ensino, tanto para seu processo formativo, quanto para sua futura prática docente. Isto significa dizer que, quando o estudante sente-se como “um sujeito ativo do processo, participando junto de seu professor na busca de resposta aos questionamentos, este encontra

significados naquilo que está aprendendo o que desperta nele mais interesse e motivação em querer aprender sempre mais” (GOMES, 2012, p. 109).

Desta forma, o Ensino com Pesquisa, oportuniza os estudantes e futuros professores(as) a uma aprendizagem significativa, que é muito mais do que acumular informações e depois transferi-las no momento da avaliação. Aprender por meio de um Ensino com Pesquisa, apresenta-se como “a melhor maneira de aprender não é escutar aulas, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob a orientação do professor” (DEMO, 2000, p.85).

Gomes (2012) afirma que a didática do ensino com pesquisa é capaz de proporcionar aos futuros educadores de nossa sociedade uma nova forma de pensar e perceber o processo ensino-aprendizagem, visto que, muitas vezes, na própria universidade este processo ainda é concebido como apenas a transmissão de informações ou conteúdos de alguém que conhece para alguém que não conhece.

Desta forma, o Ensino com Pesquisa se apresenta como uma didática percussora na autonomia do sujeito por auxiliar e “romper com a ótica estruturalista e impositiva aos professores, desconsiderando-os enquanto sujeitos produtores de conhecimentos históricos e não cair nas armadilhas da racionalidade instrumental” (CONTRERAS, 2012, p.32).

Portanto, a realização do Ensino com Pesquisa no Processo Formativo dos Professores(as) é de suma importância por criar condições para que o estudante participe efetivamente do processo ensino e aprendizagem, contrariando o modelo tradicional de ensino, onde o aprendiz deixa de ser passivo e constitui-se como um ser ativo capaz de dialogar com a realidade, problematizando-a, questionando-a, levantando hipótese e buscando novas formas de construí-la o que lhe permite atribuir novos significados a ela, condições para a formação de um espírito científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fecharmos este ciclo de pesquisa que resultou na composição desta dissertação, torna-se relevante enfatizar que estudar a temática, do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) foi algo instigante e desafiador, pois me proporcionou maturidade, à medida que buscava entender e definir o caminho a ser percorrido durante a condução do objeto investigado.

Nesse sentido, destaco que o Ensino com Pesquisa não é algo novo, surge na Inglaterra nas décadas de 1960 a 1970 com o trabalho desenvolvido por Lawrence Stenhouse (1991) ao propor um modelo de currículo por investigação. E chega ao Brasil na década de 90, por pesquisadores com Demo, Pimenta, Ghedin dentre outros.

Durante o processo de apropriação dos conceitos, fomos nos dando conta da responsabilidade e da relevância que é discutir e estudar o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), especificamente por ser um curso que forma professores(as) para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que através deles, oportuniza os estudantes da Educação Básica a vivenciarem práticas educativas embasadas em situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade.

Desta forma, destacamos que a pesquisa, enquanto elemento essencial no processo de construção e reconstrução do conhecimento, não pode estar desvinculada do ensino, pelo contrário, o Ensino e Pesquisa devem ser concebidos pelo(a) professor(a) como inseparáveis. Portanto, deve estar presente no processo formativo de professores(as).

A organização da pesquisa, que resultou na construção da dissertação, ocorreu por intermédio da formulação do seguinte questionamento: Como vem sendo desenvolvido o Ensino com Pesquisa na formação dos Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/PARINTINS? Tal indagação foi relevante,

pois por meio desta, se construiu os pilares teóricos e metodológicos que permitiram responder, aos objetivos propostos e que direcionaram o desdobramento do objeto pesquisado.

Neste pressuposto, com a realização da pesquisa foi possível evidenciar que a metodologia didática do Ensino com Pesquisa é parcialmente presente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/UFAM. Pois, conforme a análise das entrevistas realizadas com dos docentes, percebemos que estes não conseguiram conceituar claramente o que seja Ensino com Pesquisa, mas objetivaram-se em afirmar sua importância na formação dos estudantes, muito embora para os entrevistados, a pesquisa apareça como uma atividade não relacionada ao espaço da sala de aula.

Notou-se também, nas falas dos(as) professores(as) que apesar da importância que atribuem ao Ensino com Pesquisa, os entrevistados não realizam essa didática em sala de aula. Entretanto, ficou claro que os docentes compreendem o Ensino com Pesquisa, como sendo trabalho de pesquisa de campo, editais de projetos institucionalizados ou extensão. E ainda dividem esse processo em três momentos: o primeiro refere-se ao estudo teórico dos conteúdos em sala de aula. No segundo momento, caracteriza-se pela observação dos conteúdos estudados em sala de aula com a realidade das escolas públicas do município. E no terceiro pela elaboração de um trabalho acadêmico.

A fala da coordenadora do Curso confirma essa realidade ao destacar que “os *professores estão trabalhando com a pesquisa, ainda que não seja o ideal, mas nós estamos caminhando para isso*”, reconhecendo que a maneira retratada pelos docentes ainda não seria um ideal para se trabalhar o Ensino com Pesquisa. A forma como os docentes concebem o Ensino com Pesquisa, a partir da ida dos estudantes para a escola, subentende-se que quando os estudantes não estão na escola realizando a “*pesquisa*”, ocorre um ensino desarticulado da pesquisa.

Diante disso, percebe-se que o Ensino com Pesquisa ainda é um desafio para os(as) professores(as) do colegiado de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ, visto que a articulação de Ensino e Pesquisa ainda é uma dificuldade encontrada.

Na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi possível obter maiores esclarecimentos sobre o funcionamento desta licenciatura no Instituto. Sendo importante destacar que este é um documento feito a partir de um modelo já materializado pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, em Manaus, portanto sua elaboração não considerou o contexto nem tão pouco a participação dos(as) professores(as) do Instituto. É importante destacar que para ocorrer a implementação do Instituto pelo processo de expansão da universidade no município de Parintins, necessitava-se que houvesse a existência de um Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia já materializado, a fim de proporcionar a criação de concursos para professor(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia. O que contribui para que os(as) professores(as) do curso não conheçam profundamente o PPC.

Visto que, em suas falas foram apontadas que algumas alterações vêm sendo realizadas, quando há a necessidade para atender a legislação vigente ou para realizar mudanças substanciais em disciplinas específicas. Porém, não houve a fala de uma revisão mais completa do documento ocasionada pelo afastamento da maioria dos docentes para realização da formação *strict sensu*, sendo substituídos por professores(as) substitutos(as).

Entre outras questões destacamos que o PPC propõe formar o(a) professor(a) com pensamento crítico para atuar como agente de transformação social. Define um perfil profissional firmado em uma consistente formação teórica, metodológica e prática. No entanto, durante o processo de leitura e análise foram poucos os momentos que nos deparamos com o ensino e a pesquisa, vistos como elementos indissociáveis.

Neste sentido, o Ensino e Pesquisa parecem distantes um do outro, demonstrando que o Ensino com Pesquisa, ainda é um desafio presente no colegiado de Licenciatura em Pedagogia, pois o conceito de pesquisa no documento aparece como uma atividade atrelada a projetos de Iniciação Científica ou de Extensão. Em suma, o Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia, não demonstra na sua essência o Ensino com Pesquisa articulado no processo formativo dos estudantes.

Do mesmo modo, a fala dos estudantes se assemelham a fala dos professores(as), pelo fato de que estes, não souberem dizer se o Ensino com Pesquisa se trata de uma técnica, metodologia/didática, porém objetivaram-se em assegurar sua importância para formação. E ainda confirmando a fala dos(as) professores(as), os estudantes também apontaram que o Ensino com Pesquisa é compreendido por meio de Pesquisa de Campo ou Prática de Campo, pois, 100% dos estudantes apontaram a Pesquisa de Campo, como metodologia utilizada na perspectiva do Ensino com Pesquisa, seguida pela realização de Projeto de extensão (56%) e Estágio Supervisionado (44%).

Não estamos dizendo que essas não sejam uma forma de se trabalhar o Ensino com Pesquisa, mas afirmamos que esta seja apenas uma parte do processo, sendo necessário maior empenho dos docentes na condução de como os estudantes devem prosseguir. Assim, destacamos que a metodologia didática do Ensino com Pesquisa, ocorre por meio de três processos distintos: o Questionamento, a Construção de Argumentos e a Comunicação, conforme o modelo proposto pelos autores trabalhados nesta pesquisa.

Nesse sentido, constatamos que a maior dificuldade presente na realização desses processos, encontra-se no momento da Comunicação, a qual no Instituto se efetiva por meio da elaboração de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos. Tendo em vista, a falta de um maior preparo dos estudantes, justamente pelas limitações sentidas pelos(as) professores(as) com relação à orientação dos trabalhos acadêmicos, decorrente de outras atividades acadêmicas.

Assim, um dos grandes desafios presente no colegiado de Pedagogia, apontado pelos professores(as) e estudantes é a falta de habilidade destes estudantes em realizar processo de síntese e articular a teoria às observações vivenciadas no contexto da escola. Esta evidência nos faz sinalizar uma falha formativa por parte dos(as) professores(as) formadores(as), pois as dificuldades em apreender são questões indispensáveis, à formação do(a) professor(a) crítico(a) e reflexivo(a) que incorpore a pesquisa como perspectiva educativa, o que inclusive está proposto no Projeto Pedagógico do Curso.

No entanto, para superar esta realidade presente no colegiado de Pedagogia, enfatizamos que deve haver um trabalho coletivo no sentido de todos os docentes se unirem e trabalharem em uma mesma perspectiva e oferecer maiores oportunidades de aprendizagem aos estudantes, para que assim estes possam criar uma nova cultura no processo formativo dos(as) professores(as) em que estes sejam capazes de produzir conhecimentos.

Apesar disso, por meio do questionário, foi possível saber que os estudantes demonstraram estar bastante otimistas, diante dos benefícios que o Ensino com Pesquisa, pode proporcionar tanto para seu processo formativo, quanto para sua futura prática docente. Visto que o Ensino com Pesquisa se apresenta como uma metodologia didática importante por criar condições para que o estudante participe efetivamente do processo ensino e aprendizagem, contrariando o modelo tradicional de ensino, em que o estudante deixa de ser passivo e constitui-se como um ser ativo capaz de dialogar com a realidade, problematizando-a, questionando-a, levantando hipótese e buscando novas formas de construí-la, o que lhe permite atribuir novos significados a ela, condições para a formação de um espírito crítico e investigativo.

Diante do exposto, enfatizamos nesta pesquisa o Ensino com Pesquisa como importante ferramenta para a formação de professores(as), afim de proporcionar este processo mais atrativo e significativo aos estudantes, a qual proporciona importantes contribuições na melhoria do processo formativo, pela apropriação de conhecimentos pelos estudantes, mas também a sensibilização dos(as) professores(as) formadores(as) para a importância desse recurso pedagógico.

Desta forma, temos a certeza que a partir da leitura e apropriação dos processos pelos quais o Ensino com Pesquisa é desenvolvido, bem como os benefícios ao processo formativo de professores(as), o Ensino com Pesquisa estará presente no cotidiano e na ação didática dos futuros professores formados acarretando na melhoria do ensino desenvolvido em nossas escolas de Educação Básica. E no pleno desenvolvimento cognitivo de nossos estudantes ao assumirmos o Ensino com Pesquisa na prática docente, do contrário, continuaremos ensinando a reproduzir e repetir o que um dia outros construíram.

Nesse sentido, enquanto professora e pesquisadora, pude constatar, por meio desta pesquisa, o quanto o papel da universidade é fundamental no processo de formação de professores(as) para o enfrentamento da realidade concreta que se passa no espaço da escola, especialmente quando o que se defende é uma formação de professores(as) autônomos e protagonistas de uma nova cultura educativa que refletirá em novo modelo de produção da vida e relações sociais, frente as amarrações do sistema vigente que aceleram as desigualdades sociais, inclusive por meio da educação.

Sendo assim, almeja-se que esta pesquisa possa contribuir e ser um repensar no processo formativo dos(as) professores(as) do colegiado de Pedagogia do ICSEZ, levando em consideração a concretização das finalidades do Ensino com Pesquisa.

Diante disso, encerramos este ciclo de pesquisa, cientes de que a discussão desta temática não se encerra com este estudo, há necessidade de leituras e pesquisas que contribuam para (re)pensar sobre a Formação de professores(as) que esteja atrelada ao Ensino com Pesquisa, por ser uma didática que busca formar profissionais para atender os desafios presentes na realidade do contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, et al. **Os Saberes docentes e o trabalho do professor formador no contexto das reformas e mudanças do mundo contemporâneo**. In: Lima, Iranete Maria da Silva; FRANCO, Maria Joelma do Nascimento. CUNHA, Kátia Silva. (Org.) Reflexões sobre Formação de Professores e Processo de Ensino e Aprendizagem. Recife, UFPE, 2013.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**. Ano 30, vol. 6, 2014.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988. Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/indice.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 02 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Reforma Universitária**, nº 5.540/68. Diário oficial da União. Brasília, DF. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo online disponível em: Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Documento, Brasília, 1969.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: mar. 2018.

BRITO, Rosa Mendonça. **Elementos constitutivos dos processos de pesquisa e da construção do conhecimento**. In: Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: EDUA, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

CHAVES, Eduardo. **O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual**. Caderno do CEDES. A formação do educador em debate. São Paulo, 1981.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CAMPOS, Silma; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Discutindo a formação de Professoras e Professores com Donald Schön**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario. Cartografias do Trabalho Docente - professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4^o ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: FIORENTINI, GERALDI; PEREIRA (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PRADO, Guilherme do Val Toledo. Rememorando as imagens de formação de professores: em busca das experiências vividas. **Revista Internacional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2 N.3 –pág. 24-37, out/jan., 2016.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Homens Anfíbios**: Etnografia de um campesinato das águas. Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto do governo do Estado do Ceará, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo. Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, Angela Maria Rodrigues de. **Crianças e Territorialidades**: As brincadeiras nas ruas do bairro da união em Parintins/AM. Tese (Doutorado em Sociedade Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura na Amazônia - PPGSCA. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

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

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.8, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GHEDIN, Evandro. **O Professor do futuro**. *Sinpro*, Sindicato dos Professores de São Paulo, Sinpro-SP, maio 2005.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro. **O estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. São Paulo: FE – USP, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela Silva de. ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de Almeida. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo; Cortez, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Refletindo sobre pressupostos da pesquisa em educação**. In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Manaus: BK Ed, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONDIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: Marcas das diferenças**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2000.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GRILLO, Marlene Corro, et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em Sala de Aula. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abril 2006.

GOMES, Ruth Cristina Soares. **O Ensino com Pesquisa como Eixo Articulador de uma Pedagogia Universitária na Mobilização da Totalidade da Cognição**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-currculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>. Acesso em 20/02/2019.

HENNING, G. J. **Metodologia do Ensino de Ciências**, 3º ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiz. Acesso em 12 de Jan. de 2019.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA. Colegiado de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Parintins, Amazonas, 2014.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMPERT, Ernâni. O Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan/jun. 2008.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte. UFMG, 2008.

LOWY, Michel. **Ideologias e ciência social: elementos para análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Antônia Osima (org). **Repensando a Didática**. 17ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MICHAELLIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORAES, Roque. **A Educação de Professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

MORAES, Roque; GOMES, Vanise dos Santos. **Dissoluções e Cristalizações teorização dentro de grupos reflexivos de professores em escolas**. In: MORAES, Roque, MANCUSO, Ronaldo. Educação em Ciências Produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 209-236.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite. **Profissionalização Docente**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 23 a 26 de setembro de 2013.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. **Professor pesquisador educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2010.

PETERNELLA, Alessandra. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo**. Maringá: Eduem, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Elizabete M. de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario. Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). 3º.ed. Campinas, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. BROCARD, Joana. OLIVEIRA, Hélia. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROZA, J. P. **Desafios da docência**: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, G. C. S.; SIMIONATO, M. F. (Org.) Formação de professores: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39º ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da et.al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBP. p, 26 a 29 de outubro de 2009.

SILVA, Sidinei Pitanda; GREZZANA, José Francisco. **Metodologia do Ensino na Educação Superior**: Pesquisa como Princípio Educativo. Curitiba: IBPEX, 2009.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins**: contextos e contradições. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Simone Souza; BATISTA FILHO, Ágdo Régis; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho Docente em Escolas Ribeirinhas: desafios de ensinar e aprender no cenário amazônico. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo/Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina - 08 a 10 de outubro de 2014**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da et.al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBP**. p. 26 a 29 de outubro de 2009. Curitiba. Pontifícia Católica do Paraná, 2009.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigação e desenvolvimento do currículo**. Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Corina Fatima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 10 edição, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A profissionalização docente: uma construção histórica e ética**. In: VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAC, C. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHENNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE – A: Roteiro da Entrevista aplicado aos Professores(as).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Dissertação: ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO ICSEZ/PARINTINS.

Mestranda: Adketlen Queiroz Pinto

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Heloísa da Silva Borges.

Prezado (a) Senhor (a)

Elaboramos este roteiro de entrevista com a finalidade de fomentar a construção de conhecimento sobre a formação inicial do professor em nosso contexto amazônico, com vistas à formação de professores pesquisadores, contribuindo de modo significativo para um aprendizado, valoriza e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação de professor(a). Neste sentido, contamos com a sua participação e antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Roteiro de entrevista realizado com os professores do curso de Pedagogia

Entrevistado(a): _____

Data da Entrevista: ____/____/_____

1. Caracterização dos professores

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____ anos

Raça/Etnia: () Pardo – (caboclos, mulatos e cafuzos) () Branco () Negro

() Indígena () Amarelo

Local de nascimento: _____

Tempo de serviço na Educação Superior: _____

Tempo de serviço na Educação Básica: _____

Professor: () Efetivo () Contratado Desde quando: _____

2. Sobre a Formação

Graduado (a) em: _____

Ano de Graduação: _____

Formação acadêmica:

3. Sobre a docência

1. Quanto tempo como professor no curso de Licenciatura em Pedagogia?
2. Como se deu as suas primeiras experiências como professor(a) curso de Pedagogia?
3. Como se sentia no início dessa experiência?
4. O que é ser professor(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia?
5. Quais as disciplinas que o senhor(a) ministra no curso de Licenciatura em Pedagogia?

4. Sobre o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores

1. O senhor(a) têm participação na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia? De que forma? Como foi?
2. Como você atua acerca do tripé (Ensino, pesquisa e extensão) dos saberes da universidade no curso de Pedagogia e como eles se entrelaçam?
3. Qual sua concepção acerca do Ensino com Pesquisa?
4. Você utiliza o Ensino com Pesquisa em suas aulas? Se sim, quais as atividades desenvolvidas pela sua disciplina que contemple a pesquisa no processo de formação inicial dos professores?
5. As condições para exercer a docência na perspectiva do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores são satisfatórias? Como você avalia essa questão?
6. Em sua opinião, quais os benefícios do ensino com pesquisa na aprendizagem e na formação inicial dos professores?

Muito Obrigada!

APÊNDICE - B: Roteiro da Entrevista aplicado ao Coordenador(a) do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Dissertação: ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO ICSEZ/PARINTINS.

Mestranda: Adketlen Queiroz Pinto

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

Prezado (a) Senhor (a)

Elaboramos este roteiro de entrevista com a finalidade de fomentar a construção de conhecimento sobre a formação inicial do professor em nosso contexto amazônico, com vistas à formação de professores pesquisadores, contribuindo de modo significativo para um aprendizado, valoriza e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação de professor(a). Neste sentido, contamos com a sua participação e antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Roteiro de entrevista realizado com o(a) coordenador(a) do curso de Pedagogia

Entrevistado(a): _____

Data da Entrevista: ____/____/_____

1. Caracterização do coordenador(a)

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____ anos

Raça/Etnia: () Pardo – (caboclos, mulatos e cafuzos) () Branco () Negro
() Indígena () Amarelo

Local de nascimento: _____

Tempo de serviço na Educação Superior: _____

Tempo de serviço na Educação Básica: _____

Professor: () Efetivo () Contratado Desde quando: _____

2. Sobre a Formação

Graduado (a) em: _____

Ano de Graduação: _____

Formação acadêmica:

3. Sobre a Coordenação e o Ensino com Pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia

1. Quanto tempo o senhor(a) está como coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia?
2. O senhor(a) participou da construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia? De que maneira?
3. Como ocorre a participação dos discentes e docentes nas reestruturações do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia? Qual período isso ocorre?
4. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia sinaliza sobre a formação de professor pesquisador crítico-reflexivo? De que forma?
5. Quais são as atividades desenvolvidas pela coordenação para efetivação do tripé (Ensino, pesquisa e extensão) no curso de Licenciatura em Pedagogia?
6. Qual sua concepção acerca do Ensino com Pesquisa?
7. Na sua avaliação, o Ensino com Pesquisa está presente na formação inicial dos professores do curso de Pedagogia? De que forma?
8. As condições para exercer a docência na perspectiva do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores são satisfatórias? Como você avalia essa questão?
9. Em sua opinião, quais os benefícios do Ensino com Pesquisa na aprendizagem e na formação inicial dos professores?
10. Você utiliza o Ensino com Pesquisa em suas aulas? Se sim, quais as atividades desenvolvidas pela sua disciplina que contemple a pesquisa no processo de formação inicial dos professores?

Muito Obrigada!

APÊNDICE – C: Questionário aplicado aos estudantes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a)

Elaboramos este roteiro de entrevista com a finalidade de fomentar a construção de conhecimento sobre a formação inicial do professor em nosso contexto amazônico, com vistas à formação de professores pesquisadores, contribuindo de modo significativo para uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação de professores(as). Neste sentido, contamos com a sua participação e antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Parte I: Caracterização dos acadêmicos

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____ anos

Período que está cursando: _____ Raça/Etnia: () Pardo – (caboclos, mulatos e cafuzos) () Branco () Negro () Indígena () Amarelo

Cidade e Estado de procedência:

() Parintins/AM () Barreirinha/AM () Nhamundá/AM () Maués/AM

Outra: _____

Parte II: Sobre seu processo de Formação

1. Por que você escolheu cursar o curso de Licenciatura em Pedagogia?

() demanda de vaga no curso () pela oferta de trabalho

() pela influência de profissionais da área de educação. () Outros. Qual motivo?

2. Você conhece o Projeto Pedagógico do seu Curso de Pedagogia?

() Sim () Não () Já ouvi falar.

3. Você já participou de alguma discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?

() Sim () Não

4. Você sabia que o Projeto Pedagógico do seu Curso de Pedagogia indica sobre a formação de professor pesquisador crítico?

() Sim () Não () Mais ou menos

5. O que é ser professor(a) pra você?

6. Qual sua concepção acerca do Ensino com Pesquisa no processo de formação inicial de professores?

7. Em sua opinião, o Ensino com Pesquisa está presente na sua formação?

Sim Não Mais ou menos

8. Em seu processo formativo, cite as principais atividades de pesquisa desenvolvidas no curso?

9. Em sua opinião, os professores utilizam metodologias na perspectiva do Ensino com Pesquisa? Se utilizarem cite alguns exemplos.

Sim Não Frequentemente Raramente

10. No decorrer de seu processo formativo, cite três ou mais, dificuldades na articulação entre teoria e prática?

11. Aponte três ou mais, das maiores dificuldades que você encontra para a realização de processos de pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia?

12. Descreva três ou mais fatores positivos na realização de processos de pesquisa para sua formação de professor?

Muito obrigada!

ANEXO - A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação - FACED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado Senhor (a),

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da pesquisa intitulada: **“Ensino e Pesquisa na Formação e Práxis dos Professores do Curso de Pedagogia ICSEZ/ Parintins”** que está sendo desenvolvida pela mestrandia Adketlen Queiroz Pinto, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone (92) 99418-7285 e-mail: adketlen_queiroz@hotmail.com, sobe orientação da Professora Dra. Heloisa da Silva Borges, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, - Setor Norte - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: (92) 98211-7752 e e-mail: helo-borges@hotmail.com.

O objetivo geral deste estudo é avaliar as contribuições do Ensino e Pesquisa na formação e práxis de Professores do Curso de Pedagogia do ICSEZ/Parintins com vistas ao entendimento do processo formativo de professor. Como objetivos específicos: 1) Aprofundar o estudo sobre as seguintes categorias de análise: pedagogia, formação de professor e ensino e pesquisa; 2) Conhecer a estrutura curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do ICSEZ-Parintins; e 3) Analisar como os professores e estudantes vivenciam o ensino e pesquisa no processo formativo do curso de pedagogia.

A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício da construção de conhecimento sobre a formação inicial de professores(as) pesquisadores(as), contribuindo de modo significativo para um aprendizado, valorizando a criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação de professor(a) em nosso contexto amazônico, especificamente no município de Parintins. Assim, queremos ouvi-lo(a) sobre a sua experiência compreendendo que ela pode contribuir com a nossa investigação. É garantida a liberdade de sua retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

É importante destacar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Desta forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer riscos, pois, ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantizado o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme resolução CNS de Nº 446 de 2012.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE



Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos a relacionados a "transporte" e "alimentação", e tudo que for necessário no estudo conforme resolução CNS de nº. 446 de 2012. Sendo realizado este ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme resolução CNS nº 466 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicada aos sujeitos participantes. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos sujeitos, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar que devidamente autorizadas às entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato pelo Comitê de Ética da UFAM localizado na rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM, contato fone: 3305-1181, ramal 2004, e o e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Estou recebendo uma via deste documento assinada, da qual mantereí sobre minha responsabilidade.

Consentimento pós-informação:

Eu _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

Data: ___/___/___

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

ANEXO – B: Organização da Estrutura Curricular do curso de Pedagogia.

EIXOS	DISCIPLINAS	CORRESPONDÊNCIA COM A ESTRUTURA CURRICULAR DEFINIDA NA RESOLUÇÃO CNE/CP, N° 01/2006.
Eixo 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação.	Filosofia da Educação I Antropologia da Educação Sociologia da Educação I Metodologia do Trabalho Científico Historia da Educação I Filosofia da Educação II Sociologia da Educação II Historia da Educação II Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Língua Portuguesa I	Núcleo Básico
Eixo 2: A Dinâmica Escolar e o Trabalho pedagógico.	Política e Legislação da Educação Básica. Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. Escola, Currículo e Cultura. Didática I. Didática II. Avaliação Institucional e Educacional.	Núcleo Básico
Eixo 3: Pesquisa e Prática Pedagógica.	Metodologia da Pesquisa Educacional	Núcleo Básico.
	Projeto de Pesquisa I Projeto de Pesquisa II Elaboração de TCC	Núcleo de Estudos Integradores
Eixo 4a: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Arte e Educação.	Núcleo Básico
	Corpo e Movimento. Linguística Aplicada a Educação.	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Eixo 4b: Metodologias Educacionais e Conhecimento por Áreas: Educação Infantil.	Alfabetização e Letramento Teórico-Metodológicos da Educação Infantil I. Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil II.	Núcleo Básico
Eixo 4c: Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais. Metodologia do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais Metodologia do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais. Metodologia do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.	Núcleo Básico
Eixo 4d: Conhecimentos Específicos da área de Gestão Democrática da Educação.	Gestão Organizacional e Educação. Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.	Núcleo Básico
Eixo 5: Educação, Ambiente e Diversidade.	Fundamentos da Educação Especial. Educação Indígena. Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos da Educação Ambiental. Língua Brasileira de Sinais: Libras. Educação do Campo. Educação na Região Amazônica.	Núcleo Básico
Eixo 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Estágio Supervisionado I: Estágio supervisionado II.	Núcleo Básico
Eixo 7: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão Escolar.	Estágio Supervisionado III	Núcleo Básico

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ICSEZ, 2014. Análise Documental, 2018.

ANEXO – C: Termo de Anuência da Instituição da Pesquisa.

Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia



UFAM

TERMO DE ANUÊNCIA

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *campus* Parintins, por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia-ICSEZ está de acordo com a execução do projeto “**Ensino e Pesquisa na Formação e Práxis dos Professores do Curso de Pedagogia do ICSEZ/Parintins**”, coordenado pela professora pesquisadora Dra. **Heloísa da Silva Borges**, desenvolvido em conjunto com a mestranda **Adketlen Queiroz Pinto** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Parintins, 26 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

Prof. Dr. José Luiz Pereira da Fonseca
DIRETOR DO ICSEZ
SIAPE 1665193 - PORTARIA 121/2016