UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DA
CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

GLÓRIA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROBERTA GURGEL AZZI

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Glória Aparecida Pereira de Oliveira, aprovada pela comissão julgadora.

Data: 21/02/2003

Orientadora

Comissão Julgadora:

CAMPINAS

2003

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Vicente e Glória, pelo carinho, apoio e incentivos constantes.

Ao meu filho Bruno, pela compreensão em relação às minhas ausências, pelo amor que nos une, e por ser o filho maravilhoso que é.

Aos meus irmãos Vicente, Sandra e Nívea, pelo carinho, apoio, incentivo, amizade, enfim, pelos laços que nos unem.

Ao Tuca, pelo apoio sempre que precisei.

À Roberta, que me mostrou os primeiros passos de fazer pesquisa, e pela bonita amizade que daí surgiu.

Ao Prof^o.Dr.Miguel Henrique Russo, pela confiança demonstrada ao me abrir as portas para atuar no ensino superior.

A todos que lutam por uma formação docente de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Roberta Gurgel Azzi, pela orientação cuidadosa, pelo carinho, apoio e amizade.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação, pelo atendimento sempre cordial.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e ao Prof^º. Dr. Guilherme do Val de Toledo Prado, por terem participado no exame de qualificação, contribuindo assim para o enriquecimento do estudo. À Prof^ª. Dr^ª. Otília Maria Barbosa Seiffert e à Prof^ª. Dr^ª. Sonia da Cunha Urt, por terem aceito fazer parte da banca examinadora.

Às professoras do PES – Psicologia e Ensino Superior – Elisabeth Mercuri, Ângela Soligo, Soely Polydoro e Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, meus agradecimentos pelas proveitosas e sempre instigantes discussões ocorridas nos seminários cursados no decorrer da minha estada na Pós-Graduação.

Aos professores Sérgio Antonio da Silva Leite, Corinta Maria Geraldi, Maria Helena Bagnatto e Roseli Cação Fontana, pelos ensinamentos propiciados nas disciplinas cursadas no decorrer da minha estada na Pós-Graduação.

À Marli Amélia Lucas Pereira, minha amiga e companheira desde a graduação, com quem compartilho as preocupações e conquistas acadêmicas e pessoais.

Às amigas Maria do Carmo Polimeno e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pela amizade, pelas caronas e pelas trocas de idéias que aconteciam no trajeto: “foi muito bom”.

Aos meus amigos do PES, companheiros de estudos, discussões acadêmicas e profissionais, Camila, Mariana, Larissa, Patrícia, Elaine, Maristela, Mauro, Ari, Arnaldo, pelos incentivos constantes e pelos laços que se estabeleceram.

Às amigas Regina Célia Nogueira e Priscila Larocca, pelas risadas (que foram muitas) e pelas interlocuções sempre enriquecedoras.

À Eliete Godóy, Fernanda Taxa, Elisete Natário, Eleusa Ferreira, Bianca Barassa, Fernando Marciano, pelo incentivo e pelo muito que me ensinaram, na nossa relação profissional.

Aos egressos do curso de Pedagogia, que prontamente se dispuseram a participar desta investigação.

À todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo, o meu muito obrigada!

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando. Este processo de tornar-se constitui-se num sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos.

(Nunes, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar a opinião de egressos de um curso noturno de Pedagogia acerca do Trabalho de Conclusão de Curso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada, e foram entrevistados onze participantes, no segundo semestre do ano de 2002. Das verbalizações dos participantes foram identificados quatro tópicos norteadores que vieram a compor temas-eixos e vários subconjuntos temáticos. Esses dados foram analisados tendo como referência a Análise de Conteúdo. Os dados sugerem que, na opinião dos participantes, o Trabalho de Conclusão de Curso contribuiu para sua formação acadêmica/prática docente. Contudo, revelaram uma educação inicial científica precária em relação ao estudo e ao seu aprofundamento, com poucas atividades específicas voltadas à pesquisa. Os resultados sinalizaram ainda que, entre os participantes, não existe um claro reconhecimento do papel e da importância da pesquisa para a atividade docente.

ABSTRACT

This research aimed at identifying, describing and analysing the graduate students' opinion about their final dissertation of only one pedagogy course, based on elements collected through semi structured interviews. The participants' statements resulted in data which, in my opinion, could form three guiding directions. These data were analysed on the base of Content Analysis. These data revealed that, in the participants' opinions, the final dissertation contributed to their academic background. However, they also revealed an uncertain scientific education completely attached to a profound study, without giving any specific importance to research. They also underlined that there is no any clear recognition concerning the extreme importance in the teaching activity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 – O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE	5
1.1. O papel da formação docente.....	6
1.2. As discussões em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.....	16
2 - FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO	21
2.1. Alguns estudos que enfocam a pesquisa na formação docente.....	24
2.2. A pesquisa do professor e o estabelecimento de critérios para sua avaliação.....	30
2.3. Formar o professor-pesquisador : uma proposta e um desafio	39
2.4. O professor-pesquisador segundo a literatura.....	43
3 - AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	51
3.1. O Trabalho de Conclusão de Curso.....	57
4 – OPÇÃO METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO	67
4.1. Os participantes da pesquisa e a coleta de dados.....	67
4.2. A instituição de origem.....	69
4.3. Instrumento de coleta de dados.....	71
4.3.1. Entrevista.....	71
4.4. Procedimento de análise dos dados.....	72

5 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA CONCEPÇÃO DOS EGRESSOS.....	75
6 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO VIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO.....	105
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
9 – ANEXOS	127
Anexo I.....	128
Anexo II.....	129

AS CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE O PROBLEMA DE PESQUISA FOI DELINEADO

Existe em muita gente, penso eu, um desejo de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância.

(Foucault, 1999)

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado como condição para obtenção da licenciatura no curso de Pedagogia.

O interesse por esta temática teve origem na minha graduação, quando, ao elaborar a monografia¹ de conclusão de curso, percebi o quanto essa atividade, além de me envolver e seduzir para a pesquisa, posteriormente contribuiu para o meu desempenho profissional.

Terminada a graduação fui contratada, pela instituição em que me formei, para trabalhar como instrutora das disciplinas de Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação e com o Trabalho de Conclusão de Curso. O trabalho de instrutora consistia, basicamente, em acompanhar os professores destas disciplinas em sala de aula e auxiliar na orientação dos alunos dentro e fora da sala de aula, num atendimento mais individualizado.

Trabalhar com as alunas da Pedagogia, ajudando-as na elaboração do TCC, foi gratificante e possibilitou que eu presenciasse, em algumas alunas, o entusiasmo despertado pela atividade, da mesma forma que ocorrera comigo.

¹ Neste estudo, os termos TCC e monografia serão usados com significados semelhantes: um trabalho destinado a cumprir uma exigência acadêmica e também com caráter de iniciação científica, desenvolvido em torno de um único tema.

Observar e refletir sobre esses fatos levou-me a olhar o TCC como uma atividade curricular que possibilita a educação científica, sendo, portanto, uma forma de iniciar o aluno em atividades de pesquisa, ao mesmo tempo que se proporciona a ele a oportunidade de melhor desenvolver suas potencialidades.

Assim, com o propósito de verificar algumas questões que foram surgindo durante minha prática profissional, no final de 1999, após as alunas concluírem suas monografias, elaborei um instrumento de pesquisa (uma carta), onde solicitava que refletissem acerca do seu percurso na realização do TCC, identificando principalmente a sua possível contribuição na formação acadêmica de cada uma, e a aplicação prática do estudo que realizaram, enquanto profissionais. A carta foi entregue a 15 alunas orientandas que eu auxiliava como instrutora, e destas, 14 responderam à minha solicitação. De posse dos dados verifiquei que, relativamente à questão sobre a ligação entre teoria e prática, 57,14%, portanto, mais que a metade das alunas, percebiam a relação; constatei também que o fato de algumas alunas atuarem como docentes influenciou na escolha do tema a ser pesquisado, fato que teve um papel importante no grau de envolvimento da aluna com sua pesquisa.

Exemplos de algumas respostas obtidas neste estudo: *A escolha do tema advém da minha prática docente e das dificuldades que encontro em sala de aula. A pesquisa me auxiliou no meu dia-a-dia na sala de aula. Enquanto estava escrevendo meu TCC, sem querer observava a prática para ver se tinha algo a ver com o que eu estava lendo na teoria. Pesquisar é muito interessante quando se tem um problema na prática, Foi um processo gratificante, não sou a mesma do início, aprendi bastante sobre o assunto e certamente, isto irá me ajudar no futuro.*

Posteriormente, em 2000, apresentei o resultado desta pesquisa no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Neste congresso entrei em contato com outros pesquisadores e percebi o interesse despertado por trabalhos que envolvem pesquisa na formação docente, pois, apesar de a ênfase na pesquisa e sua relação com o ensino ser bastante discutida, essas discussões ainda são incipientes (Oliveira e Pereira, 2000).

A partir dessas experiências e conforme ia me inteirando das discussões presentes nos debates educacionais, fui construindo e recortando meu objeto de estudo, o TCC, e

elaborei projeto de pesquisa com o qual ingressei no Mestrado em Educação, no grupo de pesquisa *Psicologia e Educação Superior* (PES), da Faculdade de Educação da Unicamp.

Desde então tem crescido os questionamentos sobre alguns aspectos que ainda precisam ser melhor esclarecidos, tais como: de que pesquisa se fala quando se recomenda preparar os futuros docentes para a pesquisa? Quais são as características que esse professor-pesquisador deve possuir? Como desenvolvê-las? Quais as habilidades e atitudes que a atividade de pesquisa pode propiciar a esse profissional? Como formar este professor-pesquisador dentro da realidade em que a maioria desse alunos estão inseridos, ou seja, uma instituição particular noturna, sem tradição em pesquisa, em que a maioria dos alunos são trabalhadores? Dentre as atividades acadêmicas que possibilitam a formação em pesquisa oferecidas pela instituição pesquisada, qual o papel do TCC ? Como esses alunos percebem a contribuição do TCC em sua formação? Como envolver o maior número possível de alunos nessa atividade?

Preparar o professor para a pesquisa, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, é um tema que nos últimos anos tem sido cada vez mais discutido na literatura educacional, estando presente também nas listas objetivos da maioria dos cursos de formação docente.

Como o ensino superior caracteriza-se pelo desenvolvimento do conhecimento científico, é necessário refletir sobre a importância de uma formação que contemple a pesquisa, uma vez que se considera fundamental, na formação docente, o embasamento teórico-metodológico para a realização de pesquisa em educação.

Essa tarefa tem se constituído num desafio, uma vez que o debate educacional tem apontado que a formação acadêmica na universidade se vê diante de problemas curriculares, pedagógicos, epistemológicos e socioculturais, bem como de outras questões institucionais fundamentais.

Na busca bibliográfica por estudos que discutissem essas questões, verifiquei que poucos autores debruçaram-se sobre essa temática, e especificamente sobre o TCC quase não existem estudos, a não ser os encontrados em manuais de elaboração de projetos e monografias.

Iniciar o Mestrado tendo como preocupação investigar o TCC, entendido como uma atividade pedagógica que tem potencial para fornecer subsídios teóricos/investigativos à

prática profissional docente, demonstra minha crença na viabilidade de se aliar ensino e pesquisa na formação inicial.

A partir dos fatos apontados, esta pesquisa tem como objetivo geral: **identificar, descrever e analisar a concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca do Trabalho de Conclusão de Curso.**

Tomando como ponto de partida a importância de refletir sobre a formação do professor-pesquisador no âmbito do curso de Pedagogia, e que o ensino superior caracteriza-se (ou deveria caracterizar-se) pelo desenvolvimento científico dos alunos, o capítulo 1 deste estudo tece considerações sobre o curso de Pedagogia e a formação inicial.

O capítulo 2 apresenta autores que discutem a pesquisa na formação docente, e os desafios encontrados para formar o professor-pesquisador. O capítulo 3 destaca, entre as atividades acadêmicas, o Trabalho de Conclusão de Curso, enfocando suas possibilidades de preparar para a pesquisa.

Na seqüência, no capítulo 4, encontram-se as informações referentes à metodologia. No capítulo 5, expõe-se o procedimento de análise e os resultados dos dados, e no capítulo 6 apresenta-se a discussão do estudo. Finalmente, no capítulo 7, são apresentadas as considerações finais.

1- O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

(Busquet, 1974)¹

A analogia do curso de preparação de nadadores apresentada na epígrafe deste capítulo pode ser utilizada para explicar as complexas relações entre teoria e prática na formação docente, pois a forma como tem se dado essa formação segue aproximadamente este esquema: cursos teóricos seguidos de um período de práticas que geralmente consistem em algumas observações de aulas, e por fim, já formado, o professor vê-se diante de uma classe quase sempre numerosa, deparando-se com uma realidade para a qual não foi preparado, e que pouco tem a ver com o que estudou.

Se essa analogia sinaliza, por um lado, que a dimensão puramente teórica não é suficiente à sua formação, não se pode, por outro lado, abdicar de toda teoria, buscando somente a simples aquisição de habilidades, o que pode levar a uma prática mecanicista, vazia de significados, o que seria também uma desvirtualização da competência profissional.

Guerra (1993) afirma que a finalidade da formação docente não é só aprender, mas também que o professor aprenda a ensinar, ou seja, não se trata somente de aprender a nadar, mas também de aprender a ensinar os outros a nadar. A partir desta consideração, Guerra (1993) coloca a seguinte questão: como formar os professores?

¹ Busquet (1974) citado por Guerra (1993).

Buscando responder a esta e outras questões é que, ao longo das últimas décadas, as discussões sobre a formação de professores têm crescido significativamente, assumindo um caráter de extrema relevância, e tornando-se, freqüentemente, alvo de pesquisas e debates, e tema de inúmeras publicações.

A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professores e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas² tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de discussão. Na pauta dessas discussões estava, e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa, conhecimento específico/conhecimento pedagógico, só para citar alguns.

Nos anos 90, cresceram enfaticamente os estudos que questionam o modelo tradicional de formação de professores, propondo novos princípios norteadores para a área. Esses debates em torno da formação inicial docente apontam, de forma recorrente, o distanciamento existente entre a preparação oferecida pelos cursos e a realidade da prática futura.

1.1- O papel da formação docente

De acordo com Gatti (1997), a questão da formação de professores constitui-se em um enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que a origem dessa formação deficitária está na expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e na conseqüente necessidade de ampliação do quadro docente, pois, de acordo com os estudos e avaliações disponíveis, a formação de professores não deu conta de prover o ensino com profissionais adequadamente qualificados. A autora afirma que *reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas* (p.2).

Para Guerra (1999), a preocupação com a formação de professores é decorrente da consciência dos problemas que surgiram quando se começou a perceber, mais claramente, a insuficiência e ineficácia na instrumentalização para o exercício da docência no quadro da escolarização brasileira.

² Ver Pereira (2002) e Candau (1987).

Os currículos de formação de professores, baseados na racionalidade técnica³, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. Leite (2000), ao discutir esta questão, respalda-se em Schön (1992a) para afirmar que o modelo tradicional de formação foi construído a partir de pressupostos que não valorizavam a prática como elemento central no processo.

Segundo Pereira (1999), as principais críticas atribuídas a esse modelo são

a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (p.112).

A orientação que surge a partir das discussões sobre essas e outras questões é de que se repense a formação básica porque, na maioria das vezes, ela tem demonstrado ser inadequada e insuficiente para preparar o professor para o exercício da profissão. Tal diagnóstico pode ser observado através dos resultados de pesquisas como as de Oliveira (1994) e Pimenta (1995), que apontam para o distanciamento existente entre o processo inicial de formação e a realidade escolar.

Um artigo de Silva (1997), intitulado “*O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*”, também discute com propriedade a questão do distanciamento entre a formação e o início da carreira docente. Segundo a autora,

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado (p.53).

As análises desses estudos sinalizam que é necessário oferecer propostas curriculares que apontem para uma nova concepção do professor e do fazer docente,

³ O paradigma da racionalidade técnica postula que a instrumentação profissional é proveniente apenas da formação universitária.

priorizando a autonomia profissional e a reflexão sobre a prática como pontos centrais do modelo de formação proposto.

Para Pimenta (1997), a formação inicial deve desenvolver nos alunos *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, ir construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano* (p.48).

As reflexões de Libâneo e Pimenta (1999) mostram que

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (p.267).

Imbernòn (1994) entende que a formação inicial do professor deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade, sendo, portanto, necessário estabelecer uma preparação que proporcione conhecimentos e gere atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que se produzem na realidade.

De acordo com o autor, é indispensável que os futuros professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, que sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas. É prioritário introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja permeada pela investigação e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência. Assim,

[os formadores] deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar (Imbernòn, 1994, p.50).

Ao se discutir a relação teoria-prática, é recomendável que se tome alguns cuidados ao fazer afirmações porque, como afirma Cunha (1997),

Não existe prática sem teoria porque, 'por mais simples que seja a ação humana', ela vem sempre precedida de uma concepção teórica, mesmo que de forma implícita. É óbvio que a relação teoria-prática não é linear, e sim dialética. A teoria que se forma inspirada numa prática pode e deve vir

adiante na sua formulação e propor-se a iluminar novas formas de prática, nem sempre postas e experimentadas (p.86-87).

O que se apreende dessas afirmações é que o ensino não é anterior ao fazer, mas sim que a produção do conhecimento do professor inicia-se pelo questionamento da prática, respaldando-se em conhecimentos teóricos, e que o seu produto corresponde à ampliação do entendimento dos problemas vivenciados e à criação de novas soluções para sua superação. A grande contribuição dessa concepção é a maior aproximação entre teoria, prática e realidade do cotidiano escolar, sempre considerando que a prática se beneficia do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. Daí a necessidade de o professor inserir-se na prática desde sua formação inicial, envolvendo, obviamente, todo o processo posterior de educação continuada.

É importante ressaltar uma questão que a literatura educacional vem discutindo e que precisa ser levada em conta no momento da organização de novos cursos: a de que a formação inicial deva se constituir numa “preparação apenas inicial” do futuro professor, conforme defende Lüdke (1996), e não numa forma de esgotamento do conhecimento, uma vez que este sofre mudanças muito rápidas em razão de se viver numa sociedade globalizada.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no Documento Final produzido no seu VI Encontro Nacional (1992), já apontava a existência da tendência, dentro das instituições, de querer ensinar tudo o que se considera importante no período de duração do curso, sem considerar que o profissional da educação deverá continuar aprendendo em sua vida profissional, ou seja, entendendo que a formação é um processo contínuo na vida profissional.

Segundo Medeiros (1999, p.105)

A lógica de que a formação inicial deve se constituir numa aprendizagem total de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da atividade docente acaba sendo superada pela idéia de uma formação centrada em pontos considerados mais importantes, como reflexão, autonomia e investigação, para que o futuro professor possa ser preparado para ingressar na carreira.

Como afirma Garcia (1992, p.55), *não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.* Ou seja, não se pode privilegiar a

formação voltada para o professor isoladamente, organizada à margem do seu desenvolvimento profissional, o que contribuiria para agravar o isolamento e reforçar a imagem do professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão.

Para Leite (2000), “desenvolvimento profissional”, além de ser um processo permanente, é um dos principais conceitos que questiona a concepção da formação inicial como única e principal condição de formação.

Superar essa concepção, de acordo com Nóvoa (1991), significa reconhecer que o espaço da formação contínua é, portanto, o do professor em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção dos seus saberes e valores. E significa também reconhecer, como insiste Zeichner (1993, p.17), que *o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor.*

As considerações até aqui apresentadas demonstram que a formação inicial deve ser encarada como um ponto de partida e não de chegada para a prática docente. Entretanto, de acordo com Lüdke (1997), estudos realizados, ao longo de décadas, sobre o papel da formação inicial do professor pouco têm ajudado no esclarecimento dessa questão. A autora questiona *o que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela* (p.118). Tal preparação, como o próprio nome diz, não deve ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada. Segundo a autora:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial (p.118).

Porém, o fato de entender que a formação contínua ao longo da carreira do professor não retira dos cursos de formação inicial o compromisso com o oferecimento de um ensino que prepare adequadamente o indivíduo para o ingresso no magistério.

A importância dessa preparação inicial não deve ser, portanto, subestimada, mas sim, redimensionada, pois, de acordo com Medeiros (1999, p.106):

É preciso lembrar que o primeiro contato com a futura profissão se dá por intermédio desses cursos. Portanto, é preciso investir seriamente em programas de formação, que tenham como propósito um preparo teórico-

prático consistente, que capacite o futuro professor para atuar na realidade escolar.

Nesse sentido, Pimenta (1996) afirma que uma possibilidade para redimensionar a formação docente é discutir sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e os processos de reflexão docente sobre a prática.

Todas essas discussões têm deslocado as dimensões acerca da formação do professor do patamar do ensino básico para o ensino superior, e têm, segundo Pinto (2001), provocado no cenário brasileiro um movimento novo nas universidades, em termos de mudanças necessárias e vigentes nos processos pedagógicos desenvolvidos nas salas de aula dos cursos de graduação, destacando, assim, o papel da Universidade enquanto instituição social responsável pelos processos formativos.

Em relação à responsabilidade da Universidade quanto à formação dos professores para atuar na sociedade atual, a literatura educacional que discute questões sobre a formação docente tem sinalizado que o primeiro aspecto relevante a ser mencionado é a preocupação em formar um professor autônomo e produtor de conhecimento, em lugar de um professor reproduzidor de conhecimentos. Tem também apontado algumas pistas para a construção de uma formação que supere os problemas detectados, por exemplo, a possibilidade de trabalhar com vistas à formação de um professor reflexivo, que faça do questionamento, do diálogo, e da pesquisa, sua prática cotidiana.

A literatura pesquisada aponta a existência de elementos de um novo profissionalismo, e destaca dois aspectos centrais para a construção de uma política educacional que, norteadas por esses pressupostos, possibilite aos professores as condições para um constante processo de desenvolvimento profissional.

O primeiro é a necessidade de o professor ser detentor de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão.

Em relação a este saber específico do professor, estudo realizado por Veiga et al. (1997), em quatro cursos de Pedagogia oferecidos por universidades federais, localizadas em quatro Estados distintos, revela que, em relação à formação profissional dos professores

pesquisados⁴, apenas metade deles fizeram o curso de Pedagogia, sinalizando que o fato de realizar esses estudos em nível de graduação, parece não se constituir em questão fundamental para o ingresso e a atuação nas faculdades e nos departamentos de educação das universidades pesquisadas. De acordo com os autores:

A lógica subjacente parece ser a de que os docentes, mesmo procedendo das mais variadas áreas, como por exemplo, história, ciências naturais, economia, serviço social etc., desde que tenham feito mestrado e/ou doutorado na área de educação, acabam por assegurar o predicativo legal para atuar nos cursos pesquisados (p.31).

Veiga et al. (1997), ao apontarem este dado, não pretendem reduzir a questão à perspectiva corporativista, mas sim colocar em discussão que essa situação pode dificultar a construção da identidade da educação como objeto de estudo, uma vez que o perfil do docente nas disciplinas específicas do curso de Pedagogia deixa de lado a formação básica inicial.

Segundo os autores, a imprecisão epistemológica do campo da Pedagogia tem repercutido também, negativamente, na construção da identidade do profissional ao ingressar nas faculdades e nos departamentos de educação:

Um licenciando em letras, matemática, educação física etc., que seja portador do título de mestre na área de educação, pode se inscrever para as áreas de didática, fundamentos da educação, educação pré-escolar, estrutura e funcionamento do ensino, etc., sem nunca ter estudado e/ou se aprofundado em tais disciplinas como objeto-alvo do ensino e da pesquisa. Como as licenciaturas se voltam para áreas específicas, o trabalho com aquelas disciplinas reveste-se de um caráter instrumental para os futuros licenciandos, enquanto na pedagogia elas são especificamente voltadas para a formação do pedagogo, que trabalha com o conhecimento científico da pedagogia (Veiga et al., 1997, p. 32).

Um fator a ser destacado nessa discussão é que a formação profissional ocorre na graduação, enquanto o mestrado é educação continuada.

A Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) deixa claro que:

(...) é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que

⁴ Participaram da pesquisa 68 professores, que foram selecionados por estarem ministrando disciplinas obrigatórias definidas pela legislação.

permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (1996, p.21).

O segundo aspecto é que o trabalho docente seja realizado de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais.

Imbernón (2000) afirma:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (p.18).

Marcelo (1999) entende que o desenvolvimento profissional envolve uma série de situações de aprendizagem que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores, e que este desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional.

De acordo com Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou interpretado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

O conceito de desenvolvimento profissional pauta-se, assim, pela idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto, há que se compatibilizar duas dimensões, que são inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.

Leite (2000) ao destacar *o papel central que a experiência ou prática assume, tanto na formação inicial quanto na educação continuada* (p. 45), afirma que o processo de formação centrado na prática, ao basear-se no pressuposto de que a formação não pode ocorrer de forma indissociável da experiência de vida, reforça a idéia de que as práticas profissionais são muito importantes, pois fornecem toda a matéria bruta para o processo de formação.

De acordo com esse autor, as novas propostas de formação não pressupõem um conhecimento profissional preexistente que possa ser aplicado, genérica e indistintamente, a

todas as práticas. Cada nova situação exige que o professor investigue, compare e decida, construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando para além do conhecimento posto à sua disposição pela racionalidade técnica.

O processo de reflexão é outra importante característica apontada pelos pesquisadores e educadores quando abordam as novas tendências para o desenvolvimento profissional do professor. Parte expressiva da literatura atual sobre formação de professores tem enfatizado a necessidade de formá-los como profissionais reflexivos.

Documento recente da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação e Cultura intitulado Referências para a Formação de Professores (1999), refere-se à “prática reflexiva” e ao “professor reflexivo”, enfatizando três pontos: a produção do conhecimento pedagógico, o professor como investigador de sua prática e a concepção de reflexão vinculada à tematização da prática. Apesar de não haver referência explícita, no texto, ao autor ou autores que embasam as concepções de “reflexão” e de “professor reflexivo”, uma consulta às referências bibliográficas, ao final do documento, revelam as obras de Donald Schön (1983), de Kenneth Zeichner (1993) e de Isabel Alarcão (1996), autores que se debruçam sobre essa questão já há algum tempo.

Existem várias influências teóricas, nas várias formas de considerar a formação reflexiva de professores. Entre as mais citadas pode-se destacar: a idéia de reflexão em Dewey (1933), e o conceito de prática reflexiva em Schön (1983) e em Zeichner (1993).

De acordo com Leite (2000), Schön foi o autor que delineou de forma mais clara o conceito, ao caracterizar o processo reflexivo como o meio pelo qual os professores constróem seu conhecimento a partir da análise e interpretação de suas práticas. Ou seja, ao referir-se à ação reflexiva dos professores, o autor enfatiza que ela deve ocorrer sempre a partir da prática desenvolvida pelos profissionais, pois somente a prática conduz necessariamente à produção de um conceito específico.

Os estudos de Zeichner são os que têm respaldo, com maior freqüência, as discussões dos pesquisadores brasileiros. Um dos pressupostos desse autor é que a reflexão não deve se limitar ao seu aspecto individual, mas deve ser também realizada nas escolas, de forma coletiva entre os pares, pois uma das conseqüências do isolamento individual dos professores é a falta de atenção ao contexto social do ensino, o que leva os professores a perceberem seus problemas como sendo só deles, não relacionados com os dos outros

professores ou com a estrutura da escola e dos sistemas educativos. Zeichner (2000), ao ser questionado, sobre o conceito de “professor reflexivo”, destaca que ele pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. *A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo* (p.12).

Sadalla et al. (2000) ao discutirem acerca do professor reflexivo, afirmam que:

Na última década o processo de ensino-aprendizagem tem sido marcado por mudanças que procuram substituir a visão do professor como cumpridor de tarefas, passando a considerá-lo como um profissional em contínuo desenvolvimento, na medida que toma sua prática como objeto de reflexão e análise. Esse movimento é um modo de conceber o professor como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos do seu trabalho (p.25).

As autoras, apoiando-se nas idéias de Zeichner (1993), denominam esse profissional como um prático-reflexivo, uma vez que *desenvolve suas teorias e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas* (Sadalla et al., 2000, p.25).

Para Zeichner (1993), a reflexão é um ato dialógico, é uma das dimensões do trabalho pedagógico, e para sua compreensão é necessário considerar as condições de produção do trabalho. A formação de professores, nessa perspectiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Nessa concepção de formação evidenciam-se conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional e prática reflexiva do ensino. Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos aspectos formais e escolarizados organizados para este fim.

De acordo com o que foi até aqui apresentado, apreende-se que a formação inicial é importante mas não suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que é apenas por meio de um processo ativo e contínuo de reflexão sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente/contínua dos professores. É importante também que se reconheça o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde essa especificidade possa ser exercida.

1.2. As discussões em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia está entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em discussão no país, desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394. Os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais, que se transformaram na atual celeuma em relação a esse curso: o artigo 62, que introduz a figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, juntamente com as Universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64, que fixa duas instâncias alternativas para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em Pedagogia ou o nível de Pós-Graduação em Educação.

A possibilidade de retirar do curso de Pedagogia a tarefa de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sinalizada pela apresentação do Decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica e foi divulgado às vésperas da reunião do Conselho Nacional de Educação, que iria deliberar sobre a matéria tratada no Parecer nº 970/99, da Câmara de Educação Superior do Mec, foi o pivô da discordância no âmbito acadêmico.

Scheibe (2000) afirma que:

A instituição, pela LDB de 1996, do Instituto Superior de Educação como novo 'locus' para a formação de professores, e do Curso Normal Superior como instância de graduação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, abriu espaço para que as propostas que não tiveram condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem travestidas em forma de lei. Foram dadas as condições para uma formatação dos cursos de licenciatura e de pedagogia com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso do curso de pedagogia, tenta-se romper com uma visão orgânica da formação docente, que vinha sendo construída no país nas últimas décadas, e acentua-se a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e

aquela destinada às séries finais deste nível de ensino e ao ensino médio (p.16).

Com isso, a LDB começou a preparar o caminho para o esvaziamento do curso de Pedagogia e para o sucesso das propostas que visam retirar dele a base da docência, transformando-o, na prática, em um bacharelado.

Em relação às licenciaturas, pelas novas leis, de acordo com Sadalla *et al.* (2002):

(...) profissionais de diferentes áreas podem atuar no magistério após uma 'complementação pedagógica', algo que não é possível em nenhum outro campo profissional, afinal um professor não pode se tornar um médico fazendo uma 'complementação' de algumas horas, num curso de anatomia, porém, um médico, com uma 'complementação' pedagógica pode se tornar um professor... (p.50).

Silva (2000), em estudo apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), afirma que no dia 6 de dezembro de 1999 foi inaugurado um quarto período na história do curso de Pedagogia, denominado *período dos decretos*, por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo, no qual teve sua *identidade outorgada*. Nesse estudo a autora apresenta a análise de dois documentos que respondem por esse período: o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 e o Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

A autora declara que “esta é uma fase de absolutismo na história do curso de Pedagogia no Brasil”, pois, citando Tanuri (2000), “não há como conceber que casos de impasse em assuntos pedagógicos sejam resolvidos por decretos, sejam do Executivo, sejam do Legislativo”. Tais procedimentos não apenas violentam a própria natureza da matéria que se propõem disciplinar, mas também ferem os princípios fundamentais que regem as relações entre as instituições de uma sociedade que se pretende democrática. Por isso, ferem também o Conselho Nacional de Educação (CNE) em sua integridade, de três formas: intervindo em matéria de sua competência; impedindo que o próprio Conselho administre, como colegiado, seus próprios conflitos; privilegiando a posição de alguns conselheiros em detrimento da dos demais.

A propósito, tanto o Parecer CES 970/99 quanto o Decreto Presidencial nº 3.276/99, ao expropriarem a função de magistério do curso de Pedagogia, criam uma dicotomia entre ensino e pedagogia, caminhando, então, na contramão dos mais recentes avanços a respeito da Pedagogia enquanto “ciência da prática”. Tal retrocesso se torna lamentável, sobretudo

numa fase em que, com o fortalecimento dos intercâmbios internacionais, têm sido favorecidas as condições acadêmicas para o desenvolvimento das pesquisas a respeito do estatuto teórico da Pedagogia, à luz do qual se poderia resolver, com mais facilidade, as questões prático-institucionais (Silva, 2000).

Conforme já foi exposto, não há como negar a fragilidade que reveste o curso de Pedagogia e, também, a Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade, e que avanços significativos vêm sendo empreendidos para a definição de seu estatuto teórico. Enquanto isso, é previsível que as decisões a respeito do curso de Pedagogia sejam acompanhadas de muito conflito. Daí a importância de se permitir que o CNE possa exercer o seu papel democraticamente, administrando as idiosincrasias por ventura existentes entre seus membros, bem como as diferentes posições que os mesmos possam representar, fazendo valer o intercâmbio com as instituições educativas e demais entidades ligadas ao assunto. Só assim poder-se-á impedir que a matéria, por sua vulnerabilidade, continue sujeita às investidas ideológicas que conduzem ao processo de liquidação do curso de Pedagogia e da própria Pedagogia no Brasil.

Sem pretender aprofundar ou esgotar as questões que permeiam as discussões referentes à formação inicial e ao curso de Pedagogia, procurou-se neste capítulo, discorrer sobre os pontos que têm norteado as discussões recentes no âmbito do debate educacional no país. Para tanto buscou-se, em diferentes autores, com diferentes posições, os fundamentos dessa reflexão. Evidenciou-se, ao longo do estudo, que encontrar alternativas que superem os atuais impasses no que se refere ao curso de Pedagogia é tarefa histórica, intrínseca aos educadores enquanto categoria social, e que precisa ser enfrentada.

Tal enfrentamento requer conhecimento sobre as questões discutidas e conseqüentemente, posicionamento diante das mesmas. O debate democrático é um saudável exercício de cidadania e autonomia, características sinalizadas freqüentemente como prioritárias na formação docente. Entretanto, o processo de construção de atitudes cidadãs e autônomas não ocorre com medidas arbitrárias, materializadas através de decretos e leis que não consideram opiniões construídas coletivamente, num movimento democrático de discussão e participação dos docentes.

Outra discussão acadêmica que vem se consolidando nas duas últimas décadas, é uma perspectiva nítida de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do docente de educação básica. Buscando caracterizar o que seria um professor engajado na prática, reflexivo e crítico, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professor-pesquisador.

Segundo Lüdke (2000), através da reflexão proposta por Schön⁵ acerca do *reflexive practitioner*, foram veiculadas as idéias de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas⁶, também ganharam significativo espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente no Brasil

Tanto a literatura nacional quanto a internacional têm destacado a figura do professor-pesquisador como central dentro de todo o processo educacional, ressaltando as distâncias entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos agentes escolares, assim como a necessidade do engajamento do professor em mudanças necessárias para a melhoria do ensino. Esses autores defendem que apenas um professor-pesquisador, reflexivo e crítico, imerso na prática escolar, será capaz de fornecer a chave para a compreensão das questões fundamentais da educação, tornando-se o agente das transformações que se fazem necessárias na escola.

Por entender que a pesquisa tem se colocado como um ponto importante na formação docente, e também pelo caráter atual e polêmico dessa questão, os próximos capítulos serão dedicados à discussão de forma mais detalhada, do papel da pesquisa na formação docente.

⁵ Para Schön (1983, 1987), o trabalho do profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional, pois um profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, uma vez que objetiva identificar problemas e apontar soluções, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa.

⁶ Dewey é um dos filósofos que dão suporte teórico para o ensino reflexivo. Em seu livro *Como pensamos* (1909), ele afirma que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental; requer esforço consciente e voluntário, ou seja, tem método e intenção.

2- FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

O modelo de aplicação técnica da ciência não tem hoje a credibilidade que tinha...O fato desse modelo continuar hoje subjacente ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má-fé, ou por ambas.

(Boaventura Souza)

Desde a década de 80, o debate acadêmico vem traçando, de forma nítida, um movimento de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do docente da educação básica. A tão propalada relação ensino/pesquisa na Universidade tem sido discutida, de forma recorrente, nos cursos de formação docente. É consensual, tanto na literatura educacional como também na oficial, que a pesquisa é componente necessário na formação docente, devendo ser parte integrante do trabalho do professor.

O movimento de valorização da pesquisa na formação docente, tanto no Brasil quanto no exterior, tem tomado diversos rumos: Demo (1991, 1994, 1996) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) é favorável à combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) enfoca o papel didático que a pesquisa pode ter na articulação entre saber e prática docente; Geraldi et al. (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática. Na literatura internacional, as propostas também são variadas, destacando-se Zeichner (1993), que valoriza a colaboração da Universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática, e Carr e Kemmis (1988) que, baseados na teoria crítica, defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Apesar de defenderem propostas diferentes de formação, essas proposições têm raízes comuns, pois valorizam a articulação entre teoria e prática e atribuem ao professor um papel ativo no seu desenvolvimento profissional, defendendo a criação de espaços coletivos na escola a fim de propiciar a reflexão.

Ao contextualizar historicamente essa temática, verifica-se que foi a partir da década de 90 que surgiram, de forma mais enfática, os questionamentos sobre os modelos formativos dos professores, que pouco têm contribuído para as esperadas mudanças do trabalho docente, principalmente no que diz respeito à questão da dificuldade de preparar os alunos-futuros professores para a atividade científico-investigativa.

A discussão sobre a formação do professor-pesquisador suscita várias questões que vêm sendo debatidas na literatura, por exemplo: de que professor e de que pesquisa está se falando, quando se fala em professor-pesquisador? Quais são as condições para se fazer pesquisa que o professor que atua nas escolas tem? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (André 1993, 2001a); Pode-se articular pesquisa e prática no trabalho e na formação dos professores? Como se dá a formação do professor-pesquisador e do pesquisador-professor? (Lüdke 1993, 2001a); Que significados perpassam a constituição do professor-pesquisador (Geraldi *et al.* 1998)? Outras questões também norteiam o presente estudo: Como situar os professores da escola básica diante da pesquisa? Qual a formação em pesquisa que o futuro professor tem recebido nos cursos de graduação? Como e sob quais condições tem sido oferecida esta iniciação à pesquisa nos cursos de formação docente? Quais as possibilidades de efetivamente aliar ensino e pesquisa nos cursos de formação inicial docente?

Nóvoa (1995) defende que é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, devendo procurar sempre saídas para melhorar a qualidade de ensino e buscar soluções para os problemas enfrentados na formação do professor.

André (1995) sugere que os programas de formação estimulem seus alunos a utilizarem a metodologia científica, que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para a sua elucidação, exigindo, assim, um preparo dos docentes, que devem assumir uma postura participativa, flexível e ativa/investigadora.

Outra linha de trabalho sobre o tema pesquisa e docência é representada pelas obras de Demo, que enfocam a pesquisa como princípio científico e educativo (1991), relacionam pesquisa e construção do conhecimento (1994) e propõem educar pela pesquisa (1996). Demo denuncia o efeito reprodutivista do ensino que não se fundamenta num trabalho de

pesquisa do professor, e aponta como solução para esta situação o caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente, em qualquer nível de ensino.

Ao propor a pesquisa na formação inicial, Demo (1991) afirma ser necessário abrir, para a educação, a possibilidade de novas leituras teóricas, sendo indispensável pensar na possibilidade de novos enfoques metodológicos e novas práticas pedagógicas.

Para Demo (1991), a Universidade, voltada para a formação do aluno, deve ter a preocupação de que seus professores procurem transformar a sala de aula em um ambiente propício à pesquisa, ao questionamento e à reflexão, e que desenvolva em seus alunos o desejo de conhecer mais.

O autor, ao propor a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o caráter formador da atividade de pesquisa, instiga o professor para um trabalho diferenciado em sala de aula, com metodologia que ultrapassa a abordagem reprodutivista. Além disso, demonstra a necessidade de o professor construir seu próprio conhecimento, incentivando os docentes a se libertarem da reprodução, e propondo que a pesquisa coincida com a criação e a emancipação.

Demo foi um dos primeiros autores nacionais a discutir a pesquisa na formação docente, considerando, conforme discute Azzi (1993):

Quando propõe que todo professor seja também um pesquisador é claro que Demo não está imaginando que todos irão criar um conhecimento novo no sentido de fazer avançar as teorias científicas. Ele está propondo que todo professor seja um criador de seu próprio conhecimento através de uma postura investigativa de reconstrução do conhecimento já existente, o que não impede que ele também contribua para descoberta inédita (p.192).

Seguindo o raciocínio de Demo, Natário *et al.* (1999) afirmam que *a pesquisa deve ser reconhecida como um instrumento educativo por levar os estudantes a lidarem com o processo e não apenas com o produto desse processo* (p.73). Ou seja, a pesquisa permite que os alunos construam o seu próprio conhecimento, não mais se limitando a recebê-lo pronto.

É sob pontos de vista como estes que a atividade de pesquisa é, atualmente, considerada recurso indispensável ao trabalho do professor, tornando-se um importante instrumento, uma vez que sua prática contribui para a formação de profissionais mais críticos e questionadores, tanto quanto ao conhecimento que aplicam, como em relação à

produção de novos conhecimentos. Neste sentido, a pesquisa deve tornar-se parte do processo de formação, uma vez que é constitutiva do trabalho do professor.

Ao considerar que os cursos de formação de professores devem preparar o professor-pesquisador, ou seja, o professor capaz de tomar a sua prática pedagógica como objeto de reflexão, problematizando-a a partir de determinados pressupostos teóricos, e buscando, assim, aperfeiçoar e transformar sua ação, é fundamental, então, que este professor se desenvolva no contexto universitário, afinal, a Universidade é, em tese, o local privilegiado para a formação de profissionais criativos e para a produção do conhecimento através da pesquisa.

Segundo Oliveira e Azzi (2002), apesar do amplo reconhecimento da importância da pesquisa, e de toda a discussão acerca da necessidade de se formar o professor-pesquisador, tal tarefa não tem se mostrado fácil, primeiro porque o conceito de pesquisa não está claro para os docentes e futuros docentes, e também porque pouco se sabe sobre sua prática na graduação e nas escolas.

Uma das principais dificuldades para realizar a formação de professores na Universidade, tomando a pesquisa como princípio formativo, tem a ver com a mistificação da pesquisa no campo universitário e, conseqüentemente, com a sua definição exclusivamente baseada em modelos científicos.

2.1. Alguns estudos que enfocam a pesquisa na formação inicial docente

Ao ter como premissa que a formação inicial para a pesquisa, oferecida na graduação, é fundamental para a qualificação do futuro professor, é necessário debruçar-se sobre estudos que abordem essa temática, e que descrevam experiências em relação à pesquisa, proporcionando assim subsídios que possam embasar as discussões para que se repense essa formação, especialmente no curso de Pedagogia.

Tal tarefa é viável devido ao aumento significativo de trabalhos publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos de educação, o que vem a confirmar o crescente interesse em discutir a relevância da pesquisa na formação e na prática docente.

Pesquisa realizada por Silva, Araújo e Ruiz (2000), junto a 12 professores que trabalham com o componente curricular ‘Pesquisa e Prática Pedagógica’ no curso de

Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Fluminense (FEUFF), aponta duas grandes concepções de pesquisa. A primeira aponta para a noção de que a pesquisa se associa à produção de um trabalho científico rigoroso, pautado pelos padrões acadêmicos¹. Por outro lado, até se contrapondo a essa visão academicista, os autores da pesquisa identificaram uma compreensão de pesquisa como uma ‘atitude’, uma postura em relação ao saber acumulado. Essa ‘atitude de pesquisa’ seria construída com base em princípios como *curiosidade, criatividade, capacidade de problematização do real e das práticas cotidianas, espírito crítico, reflexividade* (p.155).

De acordo com os autores, a primeira concepção, levada ao extremo, pode dificultar a identificação da pesquisa como princípio formativo capaz de atravessar o processo de formação de professores na Universidade, pois acaba se revelando como uma visão restrita e até mesmo elitista da atividade de pesquisa. A segunda concepção, por sua vez, corre o risco de banalizar, simplificar a ciência, a pesquisa e o trabalho científico. Para os autores, o trato dessa questão tem levado *a postular que a disputa entre estas duas concepções de pesquisa é, por assim dizer, um falso dilema (...), na medida em que tais concepções não são necessariamente opostas ou antagônicas* (p.156).

Concordamos com os autores quando dizem que esse é um falso dilema, uma vez que os princípios descritos são indispensáveis também à postura científica em sentido estrito.

Oliveira e Azzi (2001) buscaram conhecer, em um curso de Pedagogia particular noturno, junto a 51 alunas concluintes, em fase de elaboração de monografia, a concepção que possuíam sobre pesquisa, a partir das experiências vivenciadas até aquele momento. O resultado apresentado pelas pesquisadoras mostra que, de forma geral, as alunas percebem a pesquisa em sua forma instrumental, como coleta ou levantamento de dados; como forma de rever ou aprofundar conhecimentos e, principalmente, como uma busca de informação; apenas duas alunas indicaram a pesquisa como meio para a construção e reconstrução de conhecimentos. De acordo com os dados obtidos, concluiu-se que não existe um claro reconhecimento do papel e da importância da pesquisa para a atividade docente, apesar de as alunas demonstrarem conhecimentos dos aspectos metodológicos.

¹ Rigorosa elaboração teórico-metodológica, apresentação de relatório segundo as normas vigentes, e originalidade, contribuindo desta forma com a ampliação do conhecimento de uma determinada área.

Lüdke (2001a) apresentou os resultados de pesquisa² realizada junto a professores de ensino médio, que atuavam em estabelecimentos da rede pública, selecionados por oferecerem condições que garantissem o exercício da atividade de pesquisa entre o corpo docente. Os objetivos eram: 1) investigar as concepções que os professores têm de pesquisa, em condições favoráveis de trabalho; 2) descrever e analisar os trabalhos que estes professores realizam, tanto sob a denominação geral de pesquisa, quanto sem que estes tivessem uma relação formal com essa designação mas, de alguma forma, envolvessem procedimentos semelhantes, por exemplo, estudos pessoais ou elaboração de material didático.

Nessa pesquisa, a partir de um roteiro básico, foram entrevistados 70 professores, coordenadores e diretores, todos graduados, sendo que a maioria possui também formação em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Lüdke procurou analisar as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, e se a preparação oferecida a esses docentes, em sua formação, poderia se refletir nas pesquisas realizadas nessas escolas. Interessava à pesquisadora estudar a contribuição da formação inicial ou continuada na preparação do professor para a pesquisa. O resultado apresentado não registra, entre os entrevistados, um reconhecimento claro do papel e mesmo da importância da pesquisa para a atividade docente em geral.

De acordo com Lüdke (2001b), *nossos professores se encontram, em geral, em uma situação aproximada à de “estar em pesquisa”, indicada de um modo bastante amplo por um “projeto”, nem sempre identificável como projeto de pesquisa* (p.35). Lüdke relata que a exigência regulamentar de “fazer pesquisa”, comum ao conjunto de professores, parece ser preenchida por alguns deles por meio de um *projeto* de curso, de um evento, de um conjunto de materiais didáticos ou mesmo um programa de estudos, que não se convertem, porém, em trabalho de pesquisa (Lüdke, 2001c).

Outro dado importante é o fato de que a maioria dos professores participantes graduou-se em Universidades públicas, que são instituições reconhecidas pelo comprometimento com o ensino, pesquisa e extensão. Dos entrevistados, apenas 22 professores relataram ter recebido formação para a pesquisa durante o curso de graduação, e apesar de reconhecerem a importância da formação oferecida pela Universidade nos

² Pesquisa realizada por uma equipe de professores e estudantes do Departamento de Educação da PUC-RIO.

cursos de graduação e pós-graduação, apontaram falhas nesta formação, por exemplo: *a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa nos currículos mais antigos e, sobretudo, a impossibilidade ou dificuldade de participar de programas de iniciação científica* (p.77).

Segundo Lüdke (2001c) 48 professores participantes declararam não ter recebido qualquer formação para a pesquisa nos cursos de graduação. A pesquisa apontou também que, em alguns cursos de graduação, tal formação parece ocorrer de forma natural, pois, dos professores que declararam ter recebido preparação para a pesquisa, 17 têm formação em cursos da área de ciências físicas e naturais (Biologia, Geografia, Física e Química), e somente 6 são da área de ciências humanas (Ciências Sociais, Letras e Educação Artística).

Outro dado interessante que a pesquisa apresenta é que, entre os professores que desenvolveram as pesquisas nos cursos de pós-graduação, a maioria afirma que realizou seus estudos tanto no âmbito da sala de aula, como em relação às questões específicas de cada área de conhecimento, o que, segundo a pesquisadora, *pode supor uma ligação efetiva entre esses dois pólos do trabalho e da formação do professor pesquisador, representados pela escola de educação básica, onde exerce o magistério, e pela universidade, onde aprimora sua formação* (p.79).

Além da preparação universitária, os docentes também indicaram, como instância auxiliar na formação para a pesquisa, a prática docente, afirmando que a sala de aula oferece elementos para a reflexão e estimula o professor a se aperfeiçoar constantemente para corresponder às expectativas dos alunos. Assim sendo, a prática docente incentiva a preparação do professor, que encontra na pesquisa não apenas um meio de produção de conhecimentos novos, mas também um veículo de aquisição e atualização para sua formação profissional.

Entre os entrevistados que disseram ter recebido formação para a pesquisa, o maior número graduou-se no final dos anos 80 ou na década de 90, o que sinaliza, segundo Lüdke, um efeito positivo das medidas oficiais adotadas em relação ao incentivo à prática da pesquisa na formação docente.

Lüdke (2001b) constatou ainda uma percepção, predominante entre os entrevistados, de que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a pesquisa necessária à escola básica. Mergulhados nos problemas do dia-a-dia das escolas, eles

entendem que, para enfrentá-los, não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Embora reconheçam a “superioridade” desse modelo, que continua aparecendo em suas falas como uma espécie de “tipo ideal” de pesquisa, quando se trata de apontar aquele que deveria servir às necessidades da escola, não é o modelo acadêmico que é lembrado. Vários dos entrevistados expressaram claramente essa posição, chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar.

Os dados apontam, então, para uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os professores entrevistados. Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma da “pesquisa acadêmica”, mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade da escola. Os participantes mostram-se divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra, voltada para a situação de sua prática como docentes. Segundo a autora,

...as representações que eles possuem sobre a pesquisa são fortemente marcadas pela conotação acadêmica, em geral introduzida em sua formação inicial, e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, assim como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos mini cursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras (p.37).

De acordo com Lüdke, o predomínio da conceituação acadêmica da pesquisa em educação, tanto na formação inicial quanto na contínua, está presente nos materiais didáticos utilizados, e é perceptível também na representação de grande parte dos formadores, não deixando muito espaço para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa.

Lüdke (2001b) pondera que

O limbo em que se encontram nossos professores não é muito diferente daquele registrado em boa parte do meio acadêmico, preocupado hoje com a ampliação do conceito de pesquisa para atender aos requisitos levantados pelo trabalho de professores e diretores em suas escolas (p.38).

O fato é que só o reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não basta para encontrar um substituto mais abrangente, que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica.

Natário *et al.* (1998), ao investigarem os conceitos universidade, ciência e pesquisa junto a 69 alunos universitários ingressantes de um curso de Pedagogia noturno, numa instituição particular do estado de São Paulo, constataram que a maioria desses alunos (81%) concebia a pesquisa como *aprofundamento de estudos* ou *estudo sistematizado*. Em relação ao conceito de universidade, a maioria dos participantes apontou-a como *local de formação profissional ou um conjunto de faculdades*, e a metade dos participantes entende ciência como *um estudo que utiliza pesquisa*. A partir desses dados, os autores concluem que os conceitos ora investigados mostram-se *fragmentados e deficitários em sua dimensão social, fazendo-se, portanto, necessária a reflexão e investimentos nesses aspectos não só na Universidade, mas no ensino médio e fundamental* (p.148).

Outro estudo que enfoca a pesquisa na formação inicial docente é o realizado por Chicarelle (2001) em duas instituições privadas de ensino superior: uma Universidade que conta com programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em diferentes áreas do conhecimento, portanto, com tradição em pesquisa, e uma Faculdade pequena que oferece pós-graduação *lato sensu* e um único programa *stricto sensu* em nível de mestrado, na área de Educação. Objetivando conhecer como o aluno concluinte do curso noturno de Pedagogia se posiciona em relação à formação inicial científica que recebeu na graduação, a pesquisadora constatou que os participantes a concebem como *aprofundamento de conhecimentos e estudo*, e que a formação inicial científica que receberam foi precária, tendo em vista declararem que foram iniciados cientificamente por meio de atividades didáticas previstas em diferentes disciplinas ou por meio de pesquisa bibliográfica.

Um outro dado apresentado é que, apesar da falta de bolsas, divulgação, participação em programas de iniciação científica, orientadores, formação científica no curso etc., os participantes destacaram exatamente estes aspectos como condições que a instituição precisa promover para que o aluno de graduação em Pedagogia se envolva com a pesquisa.

O estudo apontou também que as disciplinas que deveriam oferecer a formação metodológica científica não cumprem o seu papel, pois os dados revelaram a precariedade na concepção de formação inicial científica e de pesquisa por parte dos alunos.

A pesquisadora concluiu que os dados obtidos evidenciaram não só a inexistência de atividade de pesquisa no curso de Pedagogia, como também a falta de interesse em realizá-las por parte dos participantes. Tal fato evidencia que criar disciplinas responsáveis pela formação científica não é suficiente, é necessário disponibilizar outros recursos e empreender ações decisivas em direção à criação de um “ambiente de pesquisa” nas instituições.

Vários trabalhos que enfocam a pesquisa na formação inicial docente, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, também podem ser encontrados, mais recentemente, nos Anais do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2001), e nos Anais do X e do XI ENDIPE (2000, 2002).

A partir das discussões até aqui apresentadas, pode-se dizer que os alunos ingressam na graduação com concepções de estudo, decorrentes do ensino médio, relacionadas à absorção de conhecimento e não à sua produção, e que, muitas vezes, eles saem da Universidade sem mudar essa concepção.

Segundo Lüdke (2000, p.105):

Enquanto é abundante a literatura sobre a importância da pesquisa para o trabalho docente e a defesa da figura do professor-pesquisador, é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos, quando se trata de focalizar a atividade de pesquisa em geral realizada pelos professores da educação básica. Há uma quase unanimidade, ou pelo menos uma posição hegemônica entre os autores, em favor da presença da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos de escola, nos programas de desenvolvimento profissional e de formação inicial e continuada de docentes. Entretanto, ao se visualizar o que de fato fazem os professores sob essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações, muitas delas não atingindo sequer critérios mínimos comumente por ela requeridos.

2.2. A pesquisa do professor e o estabelecimentos de critérios para sua avaliação

Sem dúvida é importante que se estabeleçam critérios compatíveis com a pesquisa do professor, sem marginalizar novas epistemologias, fortalecendo áreas comuns e abrindo possibilidades de colaboração entre escola e universidade.

Não é o caso de se abrir mão do rigor exigido de qualquer pesquisa, mas sim, como lembra Lüdke (2001a), tentar a proposição de novos critérios de avaliação compatíveis com a pesquisa desenvolvida pelo professor. É nesse sentido que Lüdke (2000) destaca a contribuição de Demo, ao afirmar que se *trata do único trabalho de âmbito nacional que procura distinguir níveis de pesquisa e avançar uma operacionalização incipiente de cada um deles* (p.106). Demo (1994) procurou estabelecer nuances no interior do próprio conceito de pesquisa, até então tratado de maneira monolítica, e depois de afirmar que *“pesquisa não é qualquer coisa”* (p.40), propõe sua distinção em cinco níveis.

Nível I	Interpretação reprodutiva no sentido de tomar um texto e sistematizá-lo, reproduzindo com fidedignidade.
Nível II	Interpretação própria, na qual já entra um componente de interpretação pessoal, dizendo-se com palavras próprias o que os outros já disseram.
Nível III	Reconstrução tomando como ponto de partida a construção vigente, refazendo-a de acordo com uma proposta própria (tese de doutorado e dissertação de mestrado)
Nível IV	Construção em que se toma o que já existe como mera referência e se procura abrir caminhos novos, buscando alternativas (enquadram-se neste caso personalidades científicas detentoras de bagagem própria e criadoras de novas teorias).
Nível V	Criação/descoberta, no qual situam-se os introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos, e ao qual muito poucos pesquisadores têm acesso.

Apesar da distinção, certos componentes estão envolvidos em todos os níveis: o compromisso com a sistematicidade, a qualidade formal e política e a intervenção inovadora.

Outro autor que discute a questão da pesquisa do professor e o estabelecimento de critérios para ela é Beillerot (2001), que distingue entre *“estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador”*. Para o autor, o fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão *“fazer pesquisa”* indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.

Segundo Beillerot (2001),

Nos meios universitários o uso da palavra ‘pesquisa’ no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, implica um pressuposto pleno de sentidos, de equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa é científica, ou não é pesquisa. Gostaríamos de mostrar que a situação real não obedece a esta idéia geral e que os debates em

voga (reativados pela criação dos IUFM³), necessitam urgentemente de tentativas de esclarecimentos. Trata-se de uma tarefa delicada, porque ela diz respeito às pessoas nas suas dimensões afetivas e sociais; e deve ser realizada sem ilusões, pois não se saberia legislar em termos de linguagem e epistemologia. Portanto, o acordo possível, entre muitas pessoas, sobre uma série de distinções e de disjunções, contribuiria para tornar os debates mais articulados, mais refinados, e para encontrar, então, os pontos reais de divergência, os aprofundamentos necessários, assim como o bom nível dos debates políticos; em resumo, contribuiria para tornar as discussões tão teóricas quanto possíveis, dando às dimensões socioideológicas seu verdadeiro lugar (p.71).

Beillerot, ao procurar esclarecer que o conceito de pesquisa não é unívoco, propõe uma classificação da pesquisa em dois níveis. O primeiro nível, tomando por base os processos e a atividade mental implicados, exige a satisfação de três condições:

1. uma produção de conhecimento novo (critério I);
2. um procedimento de investigação rigoroso (critério II);
3. a comunicação de resultados (critério III).

Em relação ao primeiro critério, o autor propõe como solução que o reconhecimento do conhecimento novo seja legitimado pela comunidade mais próxima ao assunto, o que o limita a um determinado tipo de pesquisa. Quanto ao segundo critério (procedimento rigoroso), ele esclarece que é necessário, indispensável mesmo para distinguir atividades de pesquisa de outras paralelas. O terceiro critério pauta-se na comunicação dos resultados, pois, segundo o autor, não haveria pesquisa se não se visasse à sua comunicação (discussão crítica, verificação e acumulação). Para o autor, a observação dessas três condições básicas já permite a eliminação de uma série de atividades chamadas individualmente de pesquisa. Respeitados estes níveis, tem-se a pesquisa *mínima* ou de primeiro grau.

Prosseguindo, o autor estabelece mais três critérios, que acrescenta aos três já indicados para a pesquisa *mínima*, e propõe, para uma pesquisa *superior* ou de segundo grau, os seguintes critérios:

4. introduzir uma dimensão de crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho (critério IV);
5. a sistematização da coleta de dados (critério V);

³ IUFM – Institutos Universitários para a Formação de Mestres (França).

6. a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para a elaboração de uma problemática, assim como para a interpretação de dados (critério VI).

A introdução desses últimos critérios pode sugerir uma qualificação questionável às pesquisas de segundo grau, designando-as como *superiores* ou *universitárias*; o autor, entretanto, alerta para o risco desse viés, lembrando que mesmo nas instituições de ensino superior se encontram pesquisas do nível mínimo, e que se pode constatar a existência pesquisa de segundo grau fora da universidade.

Beillerot está convencido da utilidade das duas séries de critérios propostos, que podem ajudar na triagem e também no reconhecimento de pesquisas a serem incluídas ou não como tais, contanto, ressalta, que eles sejam usados com flexibilidade e sensibilidade. Não é o caso, diz ele, de reservar o termo pesquisa apenas às investigações que apliquem a totalidade dos critérios, mas será conveniente perguntar a cada uma delas a qual das séries obedece, pois mesmo atendendo apenas a quatro ou cinco critérios, uma pesquisa candidata ao segundo grau permanece uma pesquisa mínima, ao passo que uma outra, candidata ao nível mínimo, se não preencher suas três condições, simplesmente não será uma pesquisa.

Para o autor, a qualidade de uma pesquisa não se reduz ao que pode ser avaliado pelos critérios propostos, mas pela maneira como eles são trabalhados, cada um isoladamente e todos em interação. Destaca também que o uso do termo *pesquisa científica* envolve outra questão delicada, que pode servir para afirmar ou confirmar uma posição social de demarcação, de dominação. O autor entende que, se a produção das pesquisas mais bem sucedidas, mais originais, depende de toda uma série de pesquisas de natureza e gêneros diferenciados, não é possível classificar algumas de ‘científicas’, tendendo a excluir as outras do campo da necessidade científica, quando elas contribuem para ele.

André (2001c) afirma que, para entender as razões que têm levado os pesquisadores, nos últimos anos, a se preocuparem com a redefinição dos critérios de julgamento dos trabalhos científicos, é importante situar as mudanças que ocorreram no campo da pesquisa nas áreas humanas e sociais.

Nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação no Brasil, oriundo principalmente da pós-graduação, observam-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos,

seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos (p.53).

A autora aponta também que, nas duas últimas décadas, ocorreram mudanças no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa. Se o papel do pesquisador, antes era sobretudo o de um sujeito ‘de fora’, nos últimos dez anos ocorreu uma valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Tais modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Todas essas mudanças acabam por levantar questionamentos como: *O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimentos? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados?* (p.55). A autora avalia que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos, é uma tarefa coletiva e de longo prazo.

Para que consigamos evoluir nessa direção é preciso que comecemos a explicar os critérios seguidos para avaliar, por exemplo, os projetos enviados pelos pesquisadores ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, à Fundação de Amparo à Pesquisa – Fapesp, e os aspectos levados em conta ao julgar os trabalhos dos pós-graduandos nas bancas de dissertação e tese (p.58).

Entre esses critérios, destaca-se a importância dada ao fato de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Considera-se que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido.

Esses seriam os critérios gerais, utilizados para julgar os trabalhos científicos. Teríamos que pensar, então, nos aspectos mais específicos para avaliar tipos diferentes de pesquisa.

No entender de André (1995), a pesquisa tem uma finalidade prática, um papel mediador no preparo de professores, para que estes venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Ocorre uma diferenciação, assim em relação à pesquisa científica que visa, segundo a autora, *sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legitimidade científica* (p.35).

De acordo com André (2001b), a pesquisa com propósitos didáticos não precisa necessariamente atender a esses requisitos, mas deve, além de propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, *trazer aos professores - consumidores da pesquisa - as novas conquistas no campo específico de conhecimentos* (p.353), levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a *incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional* (p.353).

André (1995) propõe ainda a pesquisa como modo de apropriação ativa do conhecimento, pois a autora parte do princípio que os conhecimentos se constróem na ação e na interação, e propõe que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa, ou seja, que estimulem seus participantes a utilizarem

a metodologia científica que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para a sua elucidação, o que vai exigir um preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados (p.36).

Zeichner e Noffke, citados por Lüdke (2000), após analisarem critérios dirigidos à investigação do professor como legítima forma de pesquisa educacional, ressaltam o crescente apoio que vem recebendo seu potencial para gerar conhecimentos. Enfatizam sua vantagem, nesse sentido, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre a própria sala de aula e sobre o processo de produção do conhecimento.

Neste sentido os autores, propõem que se coloque

... em discussão a questão geral dos critérios que deveriam ser empregados para verificar a credibilidade das afirmações feita pela pesquisa do

professor, [...] defendendo sua legitimidade como forma de pesquisa educacional, que deveria ser avaliada com critérios que se entrelaçam, mas também são algo diferente daqueles usados para avaliar a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica (p.5).

É possível notar que os autores dos trabalhos aqui apresentados encontraram dificuldades para, junto com os participantes, estabelecer como ponto de partida um conceito consensual, ou mesmo próximo a um consenso, a respeito do que é pesquisa, especialmente quando restrita à área da educação. Tal fato evidencia que a pesquisa, mesmo sendo cada vez mais reconhecida como uma atividade indispensável na formação do professor, uma atividade que pressupõe busca, descoberta e compreensão da realidade, ainda gera polêmica quanto ao seu uso e significado.

Uma das explicações possíveis para essa ocorrência é que o termo ‘pesquisa’, popularizado há algum tempo, está sendo utilizado de forma errônea e até comprometedora, por exemplo, em relação às ‘pesquisas escolares’ solicitadas pelos professores no ensino fundamental ou médio, onde, dado um tema, os alunos vão à biblioteca e copiam literalmente o que enciclopédias, livros, dicionários e *sites* na internet dizem sobre o assunto, geralmente, assumindo o caráter de recorte sobre determinado assunto. Tais atividades, apesar de contribuírem para despertar a curiosidade do aluno, não chegam a representar o verdadeiro conceito de pesquisa, ou seja, a pesquisa como fruto da curiosidade e da inquietação do indivíduo ou de um grupo, que busca, através de atividades sistemáticas, a profundidade de um determinado aspecto da realidade, tendo consciência de que, para tanto, se faz mister decidir por uma orientação teórico-metodológica, pois ela é quem determinará o que é e o que não é importante pesquisar, e que visão de homem, de mundo e de sociedade tem o pesquisador.

A outra explicação possível é o fato de que a pesquisa sempre foi entendida como uma atividade para ‘intelectuais’, ou seja, uma atividade científica destinada e praticada pelos intelectuais, sendo que, no meio acadêmico, por muito tempo, pesquisa foi entendida como atividade restrita aos mestres, doutores e cientistas, enfim, aos ‘iluminados’, aqueles considerados como tendo legitimidade para pensar, pesquisar, escrever e defender as suas teses.

De acordo com Ferraz (2000), é no ensino superior que os alunos vão adquirindo contato com outras concepções e práticas de pesquisa; apesar disso, só recentemente percebe-se a preocupação com essa atividade desde a graduação.

Sobre esse assunto, Geraldi (1996) entende que o incentivo à pesquisa durante a graduação tem sido individualizado face à (pré) suposição de que só alguns alunos têm condições para investigar. Tal (pré) suposição, segundo a autora, parece resultar de dois diferentes pontos de vista que se complementam: para o primeiro, somente alguns seguirão a carreira de investigador e para estes deve-se propiciar o preparo já na graduação; segundo a autora, isso implica (embora não afirme) que para os demais, ou seja, a maioria, o ato de investigar não tem significado. O segundo ponto de vista resulta de um critério decorrente da “meritocracia”: capacidade, inteligência, bagagem teórica, etc, de alguns alunos que apontados por seus professores/avaliadores, lhes abrem as chances para participar em projetos de iniciação científica.

Na realidade, um e outro ponto de vista acabam patrocinando o que a autora, citando Foucault (1971), chama de “a construção da sociedade dos eleitos”, dos competentes, das meritocracias, das excelências, a rarefação dos sujeitos falantes, ou seja, o mecanismo de controle do discurso e de sua produção.

Apesar da necessidade inquestionável de se formar o professor com habilidades para pesquisar, e de que esta formação se dê num ambiente propício à prática da pesquisa, que favoreça o processo de interação com a atividade investigativa, para que o professor incorpore a pesquisa como princípio formativo desde a sua formação inicial, devemos refletir como Lüdke (2001a) e questionar qual o tipo de pesquisa que se enquadra nas situações vividas pelos professores, um tipo de pesquisa que possa, efetivamente, representar o crescimento destes enquanto profissionais autônomos. Também é importante questionar se não seria a própria formação que recebem (ou não) os nossos professores um fator determinante para o tipo e o nível de pesquisa que eles podem ou não desenvolver.

Isto porque, segundo Lüdke (2001a), falar em produção de conhecimento pelos professores ainda causa estranhamento, pois há muita resistência entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no conhecimento científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

No caso do professor, especialmente, ressalta-se a importância de sua formação estar voltada para uma atitude reflexiva e investigativa. Afinal, questiona Ferraz (2000), *como exigir que o trabalho docente seja comprometido com a formação de alunos críticos, estimulando-se a indagação e a busca de novos conhecimentos, se o professor não tiver essa oportunidade e essa experiência?* (p.61). Em outras palavras, como o professor irá estimular seus alunos à pergunta e à reflexão, caso ele não tenha vivenciado essa experiência ao longo de sua trajetória escolar e na sua formação profissional?

Quatro tópicos parecem ser consensuais nas análises feitas pelos autores estudados:

- 1- que é necessário estabelecer critérios de avaliação compatíveis com a pesquisa desenvolvida pelo professor;
- 2- que a pesquisa desenvolvida pelos professores é diferente da ‘pesquisa científica’, uma vez que há diferenças nos objetivos perseguidos entre a pesquisa educacional e a pesquisa científica;
- 3- que o fato de se reconhecer sua diferença não quer dizer que ela é menor ou menos importante, ou mesmo que deva ser realizada sem rigor ou sem obedecer a critérios estabelecidos;
- 4- a contribuição da pesquisa na formação docente é fundamental e tem grande potencial para desenvolver, no professor, a disposição e a competência para pensar o próprio trabalho.

Os tópicos apontados sinalizam que a integração entre as tarefas de ensinar e pesquisar constituem-se em desafio permanente para a ação cotidiana dos educadores, e também para os processos de formação de professores. Para que isso ocorra, há que se enfrentar tensões relacionadas tanto ao lugar e ao processo de formação do professor, quanto ao lugar e ao modo de se fazer pesquisa em educação. Da mesma forma, há a necessidade de se construir critérios sobre o que é pesquisar e para quê, e para quem servem seus resultados.

Mais importante do que discutir a diferença entre as diferentes perspectivas de pesquisa, é apostar na possibilidade de diálogo entre elas, bem como em uma forma de fazer interagir e de integrar as atividades e reflexões do professor em sala de aula com a pesquisa acadêmica realizada nas Universidades.

Não é mais possível continuar presenciando e reforçando a enorme distância entre o que se produz na academia e o que os professores constróem nas escolas. Sobre esse aspecto, talvez seja necessário refletir quanto ao papel da teoria na formação do professor e na realização das pesquisas, pois parece existir um abismo entre as teorias pedagógicas trabalhadas com os alunos dos cursos de formação de professores e a realidade que irão encontrar nas escolas. Muitas vezes, é possível perceber que, para os alunos, os conhecimentos ‘científicos-teóricos-acadêmicos’ são importantes apenas para o momento da sua formação profissional e, portanto, não estão relacionados com a realidade prática do fazer pedagógico em sala de aula, isto é, que não são suficientes ou não contribuem para as suas ações diárias e para a relação entre professor-aluno-conhecimento-ensino-aprendizagem.

2.3. Formar o professor-pesquisador: uma proposta e um desafio

Vivemos um momento que Morin (2000) afirma ser de ‘certezas não tão certas’, em que novos paradigmas são propostos como forma de tentar explicar a complexidade da situação instalada. Neste cenário, a proposta de formação do professor-pesquisador ainda suscita controvérsias, uma vez que existem posições distintas no que se refere à formação e ao trabalho do professor como pesquisador, que condensa em si dois lugares tradicionalmente desvinculados, ou, no máximo, considerados complementares - o lugar da docência e o da pesquisa. Essa forma de conceber pesquisa e docência se deve ao fato de que, em nossa formação histórica, a docência é associada à exposição, transmissão, interpretação e aplicação de conhecimentos produzidos por outros, ou seja, os cientistas e pesquisadores.

Segundo Fontana (2000, p. 376) :

Essa polarização ensino/pesquisa configura não só carreiras distintas a serem percorridas em trajetos de formação diferentes, quanto sustenta, pela reprodução no jogo das relações de conhecimento, que são relações de poder, uma política de verdade baseada na distância intransponível entre a atividade intelectual e a atividade prática, entre a ação e a reprodução, entre a decisão e a execução, entre a objetividade e a participação.

A articulação proposta entre essas duas dimensões do conhecimento, na figura do professor-pesquisador, vem sendo não só colocada sob suspeição (é possível a alguém,

imerso no cotidiano de suas práticas, deparar-se crítica e analiticamente com elas?), mas também levantando questões acerca das concepções vigentes de pesquisa e das relações de produção e circulação de conhecimentos.

A esse respeito Lüdke (2000b), afirma que é a própria representação de pesquisa que orienta, inibe ou impede os professores de se proporem como pesquisadores, o que a leva a concluir que é a própria formação desses professores que deve ser discutida.

Campos (2000) entende que refletir sobre faculdades de educação e pesquisa é refletir sobre o papel do conhecimento e da pesquisa na formação de profissionais da educação: professores, especialistas, professores de professores e pesquisadores. Trata-se, enfim, de pensar sobre o encontro entre a pesquisa e a prática educacional.

A formação de professores pela pesquisa é um processo de progressiva construção que subentende um aprendizado constante; na verdade, a formação de professores deveria reforçar algumas características que lhes são atribuídas: o professor investigador, reflexivo, crítico e transformador.

Segundo Máximo (1998), a preocupação com a pesquisa, vista como elemento auxiliar e complementar na formação docente, é uma das tendências educativas atuais que têm se preocupado em elaborar estratégias, modelos e projetos de formação que visam à ampliação do repertório cultural e científico dos professores, e propugnam a articulação da reflexão teórica com os dados de investigação empírica, fazendo com que os laços entre pesquisa e ensino tornem-se bastante próximos nessas tendências.

Apesar de predominar em alguns cursos de formação de professores a idéia da ‘teoria como anterior e melhor que a prática’, Pereira (1999) afirma que, para além da discussão sobre o que é mais importante ser considerado na formação do professor, encontra-se uma relação indissociável, dialética, entre prática e teoria.

A articulação teoria-prática, entendidas como elementos de uma totalidade, deve fazer parte do direcionamento dado a todo o processo da formação docente. Essa questão deve ser considerada como um dos eixos centrais na formação do educador, já que acredita-se que a partir dela é possível construir um perfil profissional do professor investigador, pesquisador e reflexivo. A importância de o professor vivenciar, no decorrer da sua formação, experiências de pesquisa, reside no fato de estas possibilitarem a compreensão de

que a prática atualiza e interroga a teoria, ou seja, a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas.

Artigo intitulado “*O movimento do professor-pesquisador uma década depois*”, de Cochran Smith e Lytle (1999), citado por Santos (2001), faz um balanço do movimento do professor-pesquisador, defendendo a idéia de que ele não se constitui em apenas uma onda passageira. O trabalho dessas autoras ressalta a importância da pesquisa na formação e no desenvolvimento profissional do professor e nos projetos de reformas das escolas, e o desenvolvimento de teorias e de conceitos que fundamentam esse tipo de pesquisa.

De acordo com as autoras, as diferentes tendências no movimento do professor como investigador comungam da perspectiva de que o professor deve atuar como agente de mudança, o que evidencia a influência da teoria crítica sobre a literatura na qual se ancora o movimento. As autoras argumentam que os objetivos dessa proposta estão voltados para o compromisso de uma educação mais progressista, na qual, por meio da pesquisa, o professor construiria formas alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes.

Nesse sentido, esta proposta, ao colocar os professores como produtores de conhecimento, desafia a hegemonia e a exclusividade da Universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino.

Outros autores, como Perrenoud (1993), apesar de não considerarem a pesquisa como elemento central na formação docente, concordam que ela tem um papel relevante nesse processo e argumentam que a importância da pesquisa na formação depende de seu conteúdo e da forma de participação dos alunos-professores no desenvolvimento da investigação.

Perrenoud (1993) entende que a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos, mas que os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a fundamentação da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do professor nesse processo.

O autor acredita que as atividades de pesquisa na formação inicial só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do professor em sala de aula, e destaca três maneiras pelas quais a pesquisa pode ajudar na formação de futuros docentes:

- 1) A participação dos futuros professores em pesquisas no campo das ciências humanas, que lhes dará a oportunidade de confrontar-se com as dúvidas e as

incertezas de um determinado campo do conhecimento e de serem iniciados nos métodos e na epistemologia da investigação, sendo estimulados a apropriar-se dos conhecimentos científicos.

2) A aquisição, por meio da pesquisa, de habilidades e atitudes que a investigação promove, como a curiosidade, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferentes.

3) Aprender a olhar e a escutar com mais atenção, a ver melhor o que não está claramente explicitado, a perceber que a diversidade de pontos de vista é maior do que geralmente se supõe e a constatar que as situações são mais complexas do que aparentam.

Perrenoud (1993) adverte que a pesquisa voltada apenas para fins didáticos, sem abordar uma problemática nova, ajuda os estudantes a conhecerem apenas técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa. Para o autor, participar de uma investigação tem sentido quando, por meio dela, abre-se a possibilidade de o aluno-professor tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesse processo.

Adverte também que não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito, é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica.

Segundo Santos (2001):

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele (p.42).

De acordo com a autora, o importante não é definir se, agindo dessa forma, o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciência e da produção de conhecimento que está em pauta. O que se enfatiza é a necessidade de se formar um professor inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico.

Tomando como parâmetro o que foi até aqui apresentado, entende-se, que num momento de ‘certezas nem tão certas’, a tarefa de formar o professor-pesquisador é um desafio, e desafios são sempre, como aponta Boaventura Santos (1997), ‘perplexidades produtivas’.

Nesse sentido, dois importantes desafios que precisam ser enfrentados na formação docente são: desenvolver a capacidade de construir soluções adequadas para lidar com situações práticas, e a capacidade de analisar criticamente as situações, produzindo novos conhecimentos para a sua transformação.

2.4. O professor-pesquisador segundo a literatura

Existem algumas divergências entre os autores ao tratar do ‘conceito’ e da distinção entre o ‘professor-pesquisador’ e o ‘pesquisador-professor’.

O fato é que o termo professor-pesquisador, como toda palavra ou expressão, pode encerrar vários significados. Buscando caracterizar o que seria um professor engajado na prática, reflexivo e crítico, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professor-pesquisador.

Segundo Dickel (1998), o termo professor-pesquisador tem origem nos estudos de Stenhouse⁴, que durante as décadas de 60 e 70 acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e avaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola. Para ele, *a teoria da ação é claramente comprovável pela pesquisa na ação* (p.51), e desta forma, torna-se educativa à medida que pode se relacionar com a prática, através da mediação de uma teoria pedagógica ou da ampliação da experiência que informa a prática, ou da pesquisa-ação. É preciso pontuar, como também destaca Dickel, que as discussões sobre o professor-pesquisador desenvolvidas hoje no Brasil não estão apoiadas nas contribuições de Stenhouse, mas é importante sinalizar que foi ele quem deflagrou, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional.

⁴ Interessante retomada das idéias de Stenhouse pode ser encontrada em Dickel (1998).

De acordo com Pereira (1999), uns preferem chamar de “professor investigador de sua própria prática” aquele que indaga constantemente sobre o seu fazer profissional e que desenvolve, em relação a ele, uma atitude permanente de estranhamento, no esforço de desnaturalizar processos instituídos. Desse modo, compreende-se que existe uma diferença entre a pesquisa realizada no cotidiano escolar, feita pelo próprio professor em sua sala de aula, e a pesquisa acadêmica feita por pesquisadores na Universidade.

André (1998) aponta que, quando se usa a perspectiva do professor-investigador, surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador, e pergunta: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor?, para, em seguida, responder: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga sua própria prática docente: observa, registra analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento; sua preocupação maior é (ou deveria ser) desenvolver sua ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos. O pesquisador-professor tem objetivos mais a longo prazo, possibilidade e distanciamento para uma reflexão mais ampla, e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Os intentos e os resultados das ações são, portanto, diferentes, variando a natureza do papel, o grau de envolvimento e a responsabilidade pelos resultados.

O cuidado a se tomar nesses casos, segundo a autora, é de não se criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais, ou menos valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa ou a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para essa ou aquela atividade, mas tão somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, conseqüentemente, nos fins atingidos.

Em relação à literatura educacional oficial, o que constatamos é que a pesquisa está presente, como um componente essencial na formação profissional do professor, no texto da Proposta de Diretrizes e Bases para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), uma vez que o documento ressalta que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa, tendo *noções básicas de pesquisa dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências,*

para que não se torne mero repassador de informações (p.19). Mas há ambigüidades em relação à concepção de pesquisa que está sendo focalizada, uma vez que o texto de fevereiro de 2000 fazia uma clara distinção entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor, ao afirmar *que o que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundido com a pesquisa acadêmica ou científica* (p.35).

Devido aos inúmeros protestos que gerou, e ao questionamento formulado sobre se “existe pesquisa não-científica?”, o texto da proposta foi reformulado, e a versão atual, de 20/04/2001, modificou em parte a concepção de pesquisa vigente na versão preliminar. Porém, o equívoco suscitado por essa afirmação requer que seja melhor explicitada a nova concepção de pesquisa expressa nas páginas 35 a 37 da versão em vigor (Brzezinski, 2001).

Essa autora entende que, ao desqualificar a pesquisa como princípio formativo da docência, a Proposta de Diretrizes Curriculares desvincula a pesquisa do ensino e não leva em conta o compromisso histórico, assumido pela Universidade para com a formação do professor, que é o de incentivar a pesquisa desde a graduação, uma vez que a separação entre ensino e pesquisa, bem como a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, tem trazido enormes prejuízos à formação docente em particular.

É sempre oportuno reportarmos a Paulo Freire (1996) e a seu argumento conclusivo sobre o assunto:

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

A partir da literatura consultada, destacamos alguns autores que, fundamentados em teorias diferentes, discutem e conceituam o professor-pesquisador.

Ramos (2000) afirma que professor-pesquisador é o que apresenta as seguintes características:

1. o professor que pesquisa o conhecimento específico que ensina;
2. o professor que se propõe a pesquisar a sua prática em sala de aula, com seus alunos, mediante reflexão e ação;

3. o professor que propõe atividades de pesquisa aos seus alunos, na sala de aula ou fora dela;
4. o professor que aplica no cotidiano escolar os princípios e as atitudes de pesquisa, problematizando a realidade e buscando alternativas junto com os alunos.

Para Ramos (2000, p.50),

... professor-pesquisador que queira transformar sua sala de aula, tanto em termos de qualidade formal como de qualidade política, precisa reunir todas as características citadas. Pesquisa o conhecimento específico (incluindo o pedagógico), pesquisa sua ação docente, propõe atividades de pesquisa aos seus alunos e, nas ações cotidianas em sala de aula, desenvolve princípios e atitudes de pesquisa.

Segundo Ramos (2000) o ensino por meio da pesquisa envolve quatro aspectos principais, que constituem o movimento cotidiano: *o discurso ou a consciência de uma realidade, o questionamento dessa realidade, a construção de argumentos e a validação dos argumentos na comunidade de comunicação* (p.51).

Demo (1996) entende que professor pesquisador é aquele que busca autonomia, que reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos. É o professor que mantém um diálogo constante com o aluno, colocando-o, assim, na condição de também ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem; ou seja, é um professor autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador.

Educar pela pesquisa tem, para o autor, 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 se busca um 'profissional da pesquisa', mas um profissional da educação pela pesquisa(...) (1996, p.2).

Demo (1991) é contundente ao afirmar: *Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado* (p.14).

A proposta metodológica de Demo afirma que deveria impor-se aos alunos a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir, e enfatiza que é preciso despertar a necessidade de construir caminhos, e não receitas que tendem a destruir o desafio da construção.

Zeichner (1993) afirma que a produção do professor como pesquisador se dá através da pesquisa-ação, defendendo assim o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, que ele chama de *practitioner*, o professor reflexivo.

Zeichner (1993a) argumenta que:

La importancia que concedo a la cuestión de los maestros en cuanto creadores de conocimiento se manifiesta de dos maneras:

- *Estudios de investigación-acción en clase, que los alumnos en prácticas llevan a cabo en relación con su propio trabajo.*
- *El esfuerzo concertado para incluir en el material de lectura de nuestro curso escritos de maestros y profesores de Secundaria (p.49).*

Segundo Zeichner (1993), os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram em seu lugar.

Para o autor, a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere, e, nesse campo, não cabem a neutralidade e a imparcialidade.

Zeichner (1993, p.17) afirma que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação dos professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento pessoal.

Ao focar a questão da pesquisa-ação e do relacionamento que se estabelece entre o pesquisador da academia e o professor da escola básica, Zeichner (1998) aponta a necessidade de se ultrapassar a barreira que coloca professores de um lado e acadêmicos de outro. Um caminho que ele aponta para isso é tratar os produtos das pesquisas ou iniciativas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores, de forma séria na academia, considerando tais produtos como conhecimentos educacionais.

Geraldi, Messias e Guerra (1998) citam cinco características chaves presentes, segundo Zeichner e Liston, num(a) professor(a) reflexivo(a):

- examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- está alerta a respeito das questões e assume valores que leva/carrega para seu ensino;
- está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina;
- toma parte no desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança;
- assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalece as ações em grupo.

Na intenção de destacar as concepções dos autores discutidos, elaborou-se um quadro com a síntese de suas idéias.

QUADRO I: Conceito de professor-pesquisador segundo a literatura

Autor	Conceito de professor-pesquisador	Características
Demo	Aquele que busca autonomia, reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos; mantém um diálogo constante com o aluno, colocando-o, assim, na condição de também ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem; ou seja, é um professor autônomo, renovador, criativo, crítico.	Questiona, maneja a pesquisa como princípio científico e educativo, autônomo, reflete e critica sobre sua própria experiência, renovador, transformador e reconstrutivo.
Ramos	Aquele que parte dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, do discurso já constituído. Mediante questionamento reconstrutivo problematiza o discurso, mostra inconsistências, coloca em dúvida, instaura conflitos, que podem ser resolvidos pela busca de nova linha argumentativa.	Investiga, reflete sobre sua ação, reconstrói conhecimentos, é problematizador e dialógico, socializa o conhecimento.
André	Aquele que investiga sua própria prática docente que tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; sua preocupação maior é com a aprendizagem dos alunos.	Assume papel ativo no seu processo de formação, investiga sua prática docente, reflete sobre sua ação.
Geraldi, Messias e Guerra	Aquele que investiga sua própria ação, que reflete sobre ela, que toma por objeto a realidade em que está inserido.	Dialógico, desenvolve seu trabalho em grupo, é reflexivo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, fortalecendo ações em grupo.
Zeichner	Aquele(a) que reflete sobre seu ensino, não aceita naturalmente a realidade cotidiana e concentra seus esforços na busca de meios eficientes de atingir os seus objetivos, bem como de encontrar soluções para problemas. São os professores que pensam sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere, não cabendo assim a neutralidade e a imparcialidade.	Examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em sua sala de aula; assume valores que leva para seu ensino; está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina; assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Quando se analisa o quadro, percebe-se que, para Demo e Ramos, o professor pesquisador é o professor problematizador, autônomo, crítico e que está constantemente (re)construindo conhecimentos. Para André, Geraldi e Zeichner, o professor pesquisador

vai além dessas características, devendo também ser um pesquisador da própria prática e que reflita sobre sua ação, a fim de ampliar sua compreensão e propiciar análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que podem respaldar o significado e escolha de ações posteriores. Mas os autores estudados são consensuais ao apresentar a pesquisa como solução ou estratégia para desencadear a construção de uma nova forma de trabalho e formação.

A literatura sobre o professor-pesquisador tem como eixo, como se pode verificar, a prática, que, segundo Miranda (2001):

Passa a ser o meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que estes possam ser orientados e apropriados pela ação-reflexão do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos 'de fora' para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente 'de dentro' que ele a constrói; assim procedendo, produz teorias válidas não só para orientar, mas também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pela academia (67).

O que se procurou mostrar neste capítulo é que a idéia de pesquisa como eixo norteador da formação docente está fortemente explicitada nos textos produzidos a partir da década de 80, e que a contribuição mais importante da pesquisa é o seu potencial para desenvolver, no professor, a disposição e competência para pensar o próprio trabalho.

Entretanto, independentemente das concepções teóricas do que seja um professor-pesquisador, é inegável que os professores necessitam desenvolver atitudes de pesquisa para propor soluções para seus problemas educacionais, visto que não existem receitas que garantam um ensino-aprendizagem eficaz. É neste sentido que a pesquisa contribui para a autonomia do professor, quando se torna base para a tomada de decisões sobre sua prática cotidiana.

De acordo com Oliveira e Azzi (2002), para resgatar o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, é necessário que o professor compreenda a razão de ser dos problemas que enfrenta e assuma um papel de sujeito na organização do processo de ensino.

O caminho aberto pela necessidade de reflexão como modelo de formação propôs uma série de intervenções que tornaram possível, em nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores.

Professor-pesquisador é o professor que problematiza sua prática docente, sempre considerando seu contexto de trabalho; investiga seu conhecimento específico e pedagógico, construindo e reconstruindo conhecimentos; busca autonomia intelectual e profissional; propõe atividades de pesquisa a seu aluno, procurando, assim, desenvolver princípios e atitudes de pesquisa, colocando-o como co-responsável pelo seu processo de aprendizagem; finalmente, é aquele que, ao refletir sobre e criticar sua própria experiência, dela extrai conhecimentos.

Tendo discutido até aqui a pesquisa, sua relevância na formação inicial docente e as concepções que permeiam os estudos e a literatura sobre a mesma, no próximo capítulo será discutida a educação científica na formação inicial, e o Trabalho de Conclusão de Curso como atividade curricular com potencial para aliar ensino e pesquisa na formação docente.

3- AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano...

(Walter Benjamin)

Neste estudo a intenção é destacar, entre as atividades acadêmicas que se configuram como possibilitadoras da preparação para pesquisa, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

A mistificação da pesquisa no campo universitário e, conseqüentemente, a sua definição exclusivamente baseada em cânones científicos, configura-se como uma das principais dificuldades para realizar a formação de professores na Universidade, tomando a pesquisa como princípio formativo.

Leite (1996) estabelece dois tipos de concepção de iniciação científica: a ampla e a restrita. Na concepção ampla de iniciação científica, consideram-se (...) *todas as experiências vivenciadas pelo aluno, numa instituição educacional, com o objetivo de desenvolver a chamada formação científica (atitudes, conhecimentos, habilidades e padrão ético)* (p.118). Contudo, como destaca o autor, pode ocorrer uma descaracterização de conceito quando se inclui um universo tão grande de atividades.

Na concepção restrita, ainda de acordo com Leite, a iniciação científica (...) *é entendida como o conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno em um projeto de pesquisa formalmente elaborado, com ou sem financiamento através de bolsa, desenvolvido sob a orientação de um docente pesquisador* (p.118).

A discussão sobre uma iniciação à pesquisa remete a uma reflexão sobre a Universidade, já que a formação inicial científica, majoritariamente, se dá no âmbito desta. Se tomarmos como ponto de partida o princípio de que a universidade tem funções de ensino e de pesquisa (ainda que este seja um ponto polêmico), ou seja, que cabe a ela transmitir conhecimentos e possibilitar a produção do novo (e não da novidade), é importante que se indague sobre a real possibilidade desse exercício e sua eficácia.

A relevância de se discutir estas questões reside principalmente na análise do momento atual do ensino superior, quando muitas instituições universitárias voltam-se para si mesmas, buscando ter clareza sobre o seu papel em relação à comunidade em que se localizam, nos contextos nacional e internacional, sobre o ensino que oferecem e a pesquisa que desenvolvem. As avaliações constantes pelas quais passam as instituições, realizadas pelo poder público, têm seus reflexos nos projetos pedagógicos dos cursos e na dinâmica dos mesmos (Oliveira, 2001).

De acordo com esse autor, desde o início dos anos 90, há um cuidado em se olhar com mais atenção para aspectos do cotidiano dos cursos de graduação, que antes se desenvolviam sem um planejamento explícito e ao critério da vontade individual dos professores e coordenadores. Entre esses aspectos destacam-se: a iniciação científica, o estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso.

As exigências hoje colocadas, de que a pesquisa que se realiza nessas instituições, deve ter seus vínculos com os projetos pedagógicos dos cursos, e como que se faz em termos de extensão, tem contribuído para reordenar muitas ações isoladas, bem como tem sido obstáculo para ações tradicionalmente desenvolvidas (MEC, 2000).

De acordo com Leal (2001), o desafio dos novos tempos e espaços, especialmente para aqueles que se dedicam à análise das questões educacionais, exige – cada vez mais – criatividade para se prepararem e atualizarem, em períodos cada vez mais curtos, cidadãos de gerações e grupos étnicos, religiosos, culturais e sociais diferentes, para que possam vivenciar e, sobretudo, sobreviver em contextos sociais plurais e amplos, que requerem conhecimentos e domínio de habilidades permanentemente atualizados e continuamente sintonizados, do ponto de vista teórico e prático.

Boaventura Santos (1995) explica que vivemos uma época em que estão emergindo paradigmas científicos que têm como pressupostos:

- ◆ que todo conhecimento científico-natural é científico-social;
- ◆ que todo conhecimento é local e total;
- ◆ que todo conhecimento é auto-conhecimento;
- ◆ que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Ao destacar tais pressupostos, o autor procura mostrar que, com o fim da dicotomia entre as ciências naturais e sociais _ superação de distinções como natureza/cultura,

natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado _ e com os avanços da física e da biologia assim como a composição transdisciplinar e individualizada do real, sugerindo novos métodos e até uma *transgressão metodológica* que evidencia o caráter assumidamente autobiográfico e auto-referenciável da ciência, não é possível continuar negando a necessidade de diálogo com outras formas de conhecimento.

A postura intelectual criteriosa de estabelecer as relações possíveis entre as teorias, princípios e práticas, vistos na escola como “conteúdos escolares”, coloca-se como forma de consolidação de um novo paradigma de ciência.

Tais fatos fazem com que se dê atenção à produção intelectual dos docentes e à formação do professor-pesquisador, o que conseqüentemente levanta à seguinte indagação: como vencer o velho espírito científico e as concepções superadas de ciência sem aprender a articular o próprio discurso teórico?

Essas considerações fazem com que se olhe para a prática profissional vivida fora dos muros da universidade, de forma a situá-la como instância de continuidade no processo de rupturas, crescimento, em oposição a uma prática profissional em que o indivíduo lentamente "desaprende" a atitude científica, por não buscar interlocutores nem nos livros, nem nos encontros científicos, e por não teorizar sobre o seu fazer diário.

Segundo Oliveira (2001), muitos professores localizam as dificuldades dos alunos na redação de trabalhos científicos na sua inexperiência em lidar com a *forma* científica. Imaginam que um curso de métodos e técnicas de pesquisa científica poderia resolver todas as dificuldades que surgem. Entretanto, o autor alerta que é preciso sair do imediato na análise das dificuldades de planejamento e redação de trabalhos científicos, ir mais fundo, esmiuçar essas dificuldades, explorar as possibilidades que elas apresentam. Elas simplesmente estão expressando a dificuldade que o aluno tem de participar da criação científica. Criar implica abertura para o novo, disponibilidade para novas relações. O que fica evidenciado nas dificuldades que emergem nesse momento? A concepção cristalizada de ciência dos seus professores e a sua forma de lidar com os objetos do conhecimento (leis, teorias, conceitos, princípios científicos). Acostumado a exposições lineares dos professores, a um modelo de ensino tipicamente tradicionalista _ marcado pela recordação do velho/ apresentação do novo/ comparação novo e velho/ realização de atividades junto com o professor e, finalmente, realização de atividades sozinho _ o aluno considera o

“criar” uma atividade estranha, que não se insere nesse universo. Isso sugere a necessidade de trabalhar junto aos docentes, de forma articulada, uma nova concepção de ciência e do processo ensino-aprendizagem.

Esse processo ocorre através das múltiplas atividades desenvolvidas durante os anos da graduação, tais como: aulas teóricas e práticas, palestras, participação em projetos experimentais e de pesquisa, monitorias, elaboração de trabalhos monográficos, estudos individuais e em grupos, participação em congressos e eventos científicos, etc. Estas atividades devem estar alicerçadas em um projeto pedagógico e através delas vai sendo construído um determinado perfil profissional.

Para Castanho (2000), nas três últimas décadas ocorreu a gradativa substituição de um modelo de universidade democrático-nacional-participativo para um modelo neoliberal-pluralista-plurimodal. No primeiro modelo, predominante nas sociedades ocidentais na segunda metade do século XX, a organização universitária surge como a mais adequada para o ensino superior por sua possibilidade de olhar de forma multidisciplinar sobre a realidade; ele deve ser mantida por um Estado que cuida do bem-estar social e que é responsável pela implementação de políticas públicas. Nesse contexto, a Universidade deve participar da vida pública mas não se confundir com o poder público. Deve pensar a realidade econômica, social, política do país, mas não se confundir com uma agência do governo ou um partido político. Faz a crítica do conhecimento existente, produz conhecimento, propõe soluções para problemas emergenciais ou definitivos e oferece os primeiros como extensão e os segundos como projetos de investigação.

O segundo modelo, de acordo com Castanho, está em plena emergência e disputa seu espaço com o modelo democrático-nacional-participativo, havendo uma clara sinalização de sua vitória. O caminho da Universidade segue em sintonia com as mudanças do processo produtivo nas atuais estratégias de acumulação capitalista, com o suporte ideológico neoliberal. Assim, orienta-se, não para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado, situando a atividade de ensino como *mais um* empreendimento empresarial. É um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. Importa o mundo e não a nação, a cultura global e não as particularidades diferenciais; sua pesquisa não deve ser voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para incrementar a

informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Ela deixa de ser uma instituição pluridisciplinar para ser plurimodal, ou seja, assume mil formas, tantas quantas forem as necessidades do mercado e as exigências da integração dos mercados. A aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, marca a emergência deste modelo no Brasil.

Dentro da implementação do segundo modelo apresentado pelo autor, e como consequência das novas avaliações a que são submetidos os cursos de graduação, gradativamente, desde o final dos anos 80, foi se consolidando, como prática acadêmica, a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, o TCC. Se, inicialmente, a exigência desse trabalho situava-se apenas em algumas áreas como Direito, Serviço Social, Psicologia, hoje é uma exigência da quase totalidade dos cursos de graduação e de pós-graduação. Atividade proposta como uma oportunidade de interdisciplinaridade e integração dos conteúdos, a partir de problemas colocados pela prática profissional, e apresentado geralmente na forma monográfica, o TCC enriquece o aluno, preparando-o melhor tanto para a vida profissional como para as avaliações (como o Exame Nacional de Cursos). Infelizmente, sua prática tem gerado muitas tensões¹ na vida do aluno e dos docentes e coordenações, principalmente em instituições privadas de ensino, onde os docentes não têm, em sua maioria, tempo integral. Tem-se um modelo das instituições públicas e uma prática que incentiva o que muitos docentes têm intitulado de “indústria da monografia”².

No início dos anos 70, quando as instituições universitárias se depararam com uma clientela que não chegava tradicionalmente ao ensino superior, proveniente das camadas populares, e na busca de preservar a qualidade do primeiro modelo de universidade apontado anteriormente, foi criado o Ciclo Básico. Dentre as disciplinas que o compunham e que objetivavam amenizar as insuficiências apresentadas pelo aluno no vestibular, oferecendo alguns instrumentos para que ele pudesse seguir os estudos, estavam métodos e técnicas de pesquisa e metodologia científica. O Ciclo Básico surgiu em decorrência da Reforma Universitária de 1968, no contexto de adequação da universidade ao processo produtivo. Embora tendo surgido num momento de contestação, é importante destacar este

¹ Para uma visão mais aprofundada desta discussão, ver Rios (1999).

² A indústria da monografia é formada por “ghost-writers”, pessoas que realizam trabalhos acadêmicos, como resenhas, monografias, dissertações etc., mediante pagamentos. Para saber mais sobre o assunto ler Vale tudo para passar? **Revista Opinião PUC-SP**, p.6-7, ano 1, n.8, jun./jul., 1999.

marco da criação de espaços curriculares para a discussão de questões ligadas à história e à metodologia científicas em cursos que não estavam ligados às Ciências Humanas. O Ciclo Básico foi suprimido, mas as disciplinas vinculadas à metodologia científica permaneceram e podem exercer um papel importante, ainda hoje, no sentido de auxiliar o aluno na elaboração de seus trabalhos durante a graduação e o TCC, e na sua educação científica. A educação científica oferecida na graduação é essencial na formação do profissional, independentemente de sua área de atuação.

De acordo com Oliveira (2001), quando um aluno inicia um processo de investigação para realizar o trabalho monográfico de final de curso, ou enquanto participa de um projeto de pesquisa da sua área específica, emergem todas as concepções das quais se apropriou, referentes à área de saber à qual se vincula. Este referencial de base é parte da cultura, do jargão dominante na ciência que estuda. Na medida em que, intencionalmente, mobiliza-se cognitivamente, surgirão seus obstáculos cognitivos.

Além da monografia, podem ser resgatados e tornarem-se desafios estimulantes e possíveis de serem realizados pelos alunos, muitos trabalhos acadêmicos rotineiros, tornando-se estes instrumentos de “alfabetização científica”, em direção ao paradigma emergente e de crescimento, de construção de uma autonomia intelectual. Os relatórios que os professores solicitam das aulas práticas, ou aqueles realizados para sintetizar debates, podem ser oportunidades de testar hipóteses pessoais, confrontos críticos da relação teoria/prática; os seminários, quando desenvolvidos como forma de confronto de significados e negociação dos mesmos num clima de participação democrática, tornam-se oportunidades de diferentes leituras dos objetos de estudo. As revisões bibliográficas, os estudos dirigidos, quando são acompanhados de problematização e crítica, oportunizam diferenciações conceituais mais sutis, constituindo-se em aprendizagens de melhor qualidade, ou seja, significativas.

Estudo de Vidal sobre educação científica, apresentado no ENDIPE (2002), aponta que os cursos de Pedagogia não fornecem uma formação científica capaz de

(...) municiar os professores com subsídios para comparar e confrontar as diversas interpretações e representações dos alunos, identificando os diferentes domínios epistemológicos, nem a capacidade de atuar junto a essas representações, muitas vezes designadas de concepções espontâneas, conceitos alternativos, etc (p.193).

Tais considerações possibilitam que se perceba a importância da iniciação científica, que deveria acontecer não apenas em projetos científicos nas universidades, mas no cotidiano das aulas, das atividades acadêmicas regulares. E, segundo Oliveira (2001), quando um aluno participa de um projeto de pesquisa na universidade, este é um momento privilegiado para estabelecer uma relação não-dogmática com o saber aprendido ou um aprendizado na sua área de formação, de construir uma postura interdisciplinar com um realismo que dificilmente se conseguirá em sala de aula, embora esta não possa ser dispensada.

Definindo-se o ato de pesquisar como a prática de investigar, descobrir, inovar, criar, questionar, enfim, estar envolvido com a produção do conhecimento _ o que engloba todas as oportunidades oferecidas pela instituição para a participação e envolvimento do aluno com pesquisa durante a graduação, e que podem ser identificadas em Programas de Iniciação Científica, em iniciativas individuais ou em grupo (em disciplinas ou não) de professores e alunos, apoiados ou não por órgãos da universidade, que tenham por objetivo o aprender a pesquisar e a produzir conhecimento _ chega-se à “perspectiva restrita” apresentada por Leite (1996) e descrita no início deste capítulo.

3.1 - O Trabalho de Conclusão de Curso

O relatório encaminhado ao MEC pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, no item que trata de Projeto Acadêmico-Pedagógico e Currículo, discute quatro pontos fundamentais: 1) Dimensões do Projeto Acadêmico; 2) Duração e Carga Horária do Curso; 3) Prática Pedagógica/Prática de Ensino; 4) Trabalho de Conclusão de Curso. A recomendação do relatório, em relação ao TCC, é que devem ser estabelecidos, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC. Sugere-se que o TCC pode decorrer da reflexão sobre as experiências propiciadas pelas práticas pedagógicas de ensino, do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de outras atividades de interesse do aluno.

A exigência da apresentação de um trabalho acadêmico de pesquisa para que o curso seja concluído é, segundo Monteiro (1998), *uma forma de complementar o processo de avaliação da aprendizagem ocorrida na sala de aula* (p.1). De acordo com o autor,

atualmente, em grande parte dos cursos de graduação, só se consegue aprovação com a apresentação de um trabalho de final de curso, que recebe denominação diversa, dependendo da instituição, e se constitui, geralmente, numa espécie de treino para a pós-graduação; por isso esses trabalhos precisam ter um certo padrão de qualidade, ou seja, seguir determinada estrutura e apresentar método e metodologia.

O Trabalho de Conclusão de Curso é uma monografia científica e, como tal, deve possuir todos os requisitos determinados por normas internacionais utilizadas em universidades, congressos, etc. (Victoriano e Garcia 1996). O trabalho monográfico é um estudo aprofundado, sob o maior número de aspectos possíveis, de um determinado assunto, onde o objetivo é expor, discutir e demonstrar logicamente, a partir de *um* tema-problema. Há uma indagação de base em torno da qual se articulam os autores pesquisados e suas idéias.

De acordo com Monteiro (1998), a denominação desse tipo de trabalho apresenta controvérsias, uma vez que o senso comum diz que os TCCs são monografias, os trabalhos de mestrado são dissertações e os trabalhos de doutorado, bem como os de pós-doutorado são teses. Na verdade, destaca o autor, de acordo com a ISO 690 (1987), “todo item bibliográfico não seriado” é uma monografia. Assim, livros, dissertações e teses são monografias.

O autor entende que, na verdade, o que diferencia um TCC, que sempre é produzido na graduação, de uma dissertação e de uma tese, é o grau de exigência e o nível de investigação.

Segundo Monteiro (1998), a NBR 10719 (1989), que trata da apresentação de relatórios técnico-científicos, deixa claro que “livros, folhetos, teses, etc. (que tecnicamente são monografias) devem sujeitar-se às normas específicas”. No caso, as normas para TCCs, dissertações e teses são as mesmas dos livros, estabelecidas na NBR 6029.

Do ponto de vista do grau de exigência, do rigor científico e da profundidade da investigação, os trabalhos acadêmicos apresentam características diferentes. Suaia (1996) diz que os trabalhos de conclusão de curso são ensaios teóricos ou pesquisas, geralmente discursivos e conclusivos, que organizam informações de acordo com uma temática definida.

Monteiro (1998) explica que a execução de um trabalho acadêmico torna-se menos fatigante quando segue determinado método e metodologia, capazes de agilizar sua elaboração.

Segundo Oliveira (2001), nesse tipo de atividade, ao enfrentar o desafio de construção da monografia, o aluno poderá romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e dar um salto qualitativo em relação à própria área, compreendê-la mais, e de forma crítica. Ou não. Oliveira (2001) entende que não existe meio-termo: aprender uma ciência e construir novos objetos de estudo implica em rompimento, em renovação, avanços, recuos, incertezas.

A monografia, como resultado do estudo científico de um tema, vai sistematizar o resultado das leituras, observações, críticas e reflexões feitas pelo educando. Assim sendo, ela se configura como uma atividade de pesquisa científica, em função dos recursos metodológicos que exige na sua elaboração.

Quando os temas para pesquisa não constituem uma exigência de determinada disciplina, é recomendável que os temas selecionados sejam relevantes para a vida acadêmica e condizentes com o estágio de desenvolvimento intelectual do aluno. Tais trabalhos podem ter sua temática voltada para assuntos que direcionam os alunos a uma especialização, ou mesmo, para preencher lacunas teóricas que eventualmente ocorreram durante o curso. O tema escolhido deve se constituir num desafio para que a motivação para a pesquisa se mantenha até o final do trabalho.

Historicamente, o termo monografia tem sido conceituado de várias formas por vários autores. No entanto, há um consenso geral em defini-la como um trabalho escrito resultante do estudo de um aspecto particular de determinado assunto. Na verdade, segundo Kerscher e Kerscher (1999), essa definição tem sua origem no século passado, a partir de um método de ciências sociais que culminou com o trabalho “Monografia da família operária”, publicado por Le Play em 1855. Em ambos os sentidos, seja no original ou no atual, a característica essencial é a especificação, ou seja, a redução a um só assunto, a um só problema. Assim, o sentido etimológico manteve-se preservado: *monós* (um só) e *grafhein* (escrever) – escrever a respeito de um assunto único.

No quadro abaixo, sintetizou-se as concepções que os autores consultados neste estudo apresentam sobre monografia.

Quadro II – As contribuições da monografia segundo a literatura

Autores	Contribuições da monografia na formação
Belli (2000)	Desenvolvimento de um espaço novo de construção do conhecimento na formação de futuros profissionais, uma vez que seu objetivo é permitir que as diferentes leituras e escritas dos alunos possam se articular com as experiências já vivenciadas nos estágios e/ou funções na área educacional, de modo a produzir um processo individual de redefinição dos valores acumulados durante a graduação.
Eco (1983)	Aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados, exercitando a memória, resgatando conceitos e experiências apreendidos ao longo do curso.
Fachim (2002)	Por ser um estudo que obedece à estrutura de um trabalho científico, propicia ao graduando a possibilidade de elaborar um trabalho mais aprofundado.
Inácio Filho (1995)	Possibilita o levantamento de dados em fontes específicas do conhecimento, ao mesmo tempo que os dados coletados vão sendo intercalados por críticas e guiados pela relevância e preocupação que o pesquisador confere ao assunto, mostrando sua criticidade.
Kerscher e Kerscher (1999)	Contribui para desenvolver o hábito de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Contribui também para colher subsídios sobre assuntos técnico – profissionais.
Victoriano e Garcia (1996)	Serve sobretudo para ensinar a coordenar idéias. E pressupõe a seguinte seqüência: 1) determinação do tema-problema do trabalho (dúvida, questão, problema); 2) levantamento da bibliografia referente a esse tema (fontes); 3) leitura e documentação (tratamento da bibliografia); 4) reflexão crítica; 5) construção lógica do trabalho e 6) redação do texto (monografia).
Severino (1996)	Sistematiza o resultado das leituras, observações, críticas e reflexões feitas pelo educando.

A leitura do quadro sinaliza a monografia como um instrumento curricular com potencial para desenvolver diversas capacidades, postas pela literatura como necessárias à formação docente: possibilitar a articulação entre diferentes leituras e escritas e outras experiências; ordenar as idéias e dados; aprofundar o conhecimento em determinado assunto; estimular o hábito da pesquisa, entre outras.

É consensual que o trabalho monográfico deve ultrapassar o nível da simples compilação de textos, dos resumos ou opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise dos dados a serem utilizados, podendo ainda avançar no campo do conhecimento científico, propondo alternativas para abordagens teóricas ou práticas nas várias áreas do saber.

Cursar uma universidade, de forma geral, significa um período da vida dedicado ao preparo de uma profissão para os mais jovens. Poucos são os alunos que, na universidade, escolhem a atividade de pesquisador como especialidade profissional. Mesmo diante dessa constatação, é inegável a importância de que todos os alunos desenvolvam uma atitude científica em suas profissões e especialidades futuras. Muitas instituições de ensino adotam a monografia como primeiro e, por vezes, único trabalho no âmbito da atividade científica.

De acordo com Severino (1996, p.104), *o termo monografia designa um tipo especial de trabalho científico. Considera-se monografia aquele trabalho que reduz sua abordagem a um único assunto, a um único problema, com um tratamento especificado.*

Para o autor, os trabalhos serão monográficos na medida em que satisfizerem à exigência da especificação, ou seja, no tratamento de um só tema, especificado e delimitado, uma vez que o trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento, do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático.

Segundo Kerscher e Kerscher (1999), a monografia de fim de curso objetiva desenvolver o hábito de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Visa, de outro lado, colher subsídios sobre assuntos técnico-profissionais. Entretanto, o objetivo último é, sobretudo, a obtenção de contribuições pessoais à ciência. Cabe aqui destacar a extrema importância da reflexão no trabalho monográfico. Sem a reflexão, a monografia transforma-se em mero relatório do procedimento de pesquisa ou compilação de obras alheias. O tratamento reflexivo vai além dos limites da documentação.

Também Fachim (2002) assinala que a monografia é um estudo que obedece à estrutura de um trabalho de cunho científico. Do ponto de vista didático, a monografia serve para ensaiar o educando para um trabalho mais aprofundado, ou ainda para substituir certos tipos de verificação que se aplicam em tais cursos. Do ponto de vista científico, a

monografia deve ser única e bem delimitada e abranger uma pesquisa bibliográfica, mas o educando poderá optar, também, por uma pesquisa de campo ou laboratório, conforme sua área de formação acadêmica.

A autora acredita que

A monografia deve ser um estudo mais aprofundado do que os trabalhos que os universitários apresentam no decorrer de seus cursos. Além de serem baseados em levantamentos bibliográficos, a elaboração gráfica dos trabalhos também deve seguir a estrutura do trabalho científico (p.186).

Inácio Filho (1995) caracteriza a monografia como

Uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez, têm origem em suas inquietações acadêmicas (p.79).

Para o autor, o trabalho monográfico inicia-se por uma dúvida ou problema, e para que esta dificuldade seja sanada, o pesquisador levanta dados em fontes específicas do conhecimento, sendo que os dados coletados vão sendo intercalados por críticas e guiados pela relevância e preocupação que o pesquisador confere ao assunto (aos temas e subtemas). A maneira como o investigador organiza e sintetiza as variadas fontes e a seleção dos dados mais relevantes mostra sua criticidade. Da busca, da reflexão e da crítica resulta a monografia, que deverá conter mais fatos que opiniões.

De acordo com Eco (1983), fazer uma monografia pode ser útil em muitos sentidos:

*Aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados;
Elaborar um trabalho é como exercitar a memória, resgatando conceitos e experiências apreendidos ao longo do curso;
É uma experiência de trabalho metódico; construir um objeto que, como princípio, possa também servir aos outros (p.5).*

Segundo Victoriano e Garcia (1996), uma monografia serve, sobretudo, para ensinar a coordenar idéias, independentemente do tema, pois qualquer assunto pode ser trabalhado, desde que a bibliografia seja bem pesquisada e o objeto de estudo corretamente delimitado.

A preparação metódica e planejada de um trabalho científico supõe uma seqüência de momentos que podem ser sintetizados com os seguintes passos: 1) determinação do tema-problema do trabalho (dúvida, questão, problema); 2) levantamento da bibliografia

referente a esse tema (fontes); 3) leitura e documentação (tratamento com a bibliografia); 4) reflexão crítica; 5) construção lógica do trabalho e 6) redação do texto (monografia).

Para Inácio Filho (1995), por ser o trabalho monográfico comum nas universidades e fazer parte da rotina dessas instituições, é tido como uma das maneiras de tornar concreta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e esta é uma das razões de muitos cursos exigirem monografias como trabalhos de conclusão de curso.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que a monografia de conclusão de curso pode servir para despertar o interesse pela pesquisa mais aprofundada, transformando-se muitas vezes em um bom projeto de pós-graduação. Pode também despertar no formando o desejo de seguir a carreira de pesquisa e de docência universitária, em virtude do envolvimento que teve com o objeto de estudo (p. 67).

Se o processo de ensino-aprendizagem vivido na instituição e fora dela deu ao aluno os instrumentos teórico-práticos para que este busque conhecimentos empírico/conceituais, formule racionalmente questões e trace relações inovadoras, então este aluno se aproveitará da autonomia que estas formas de trabalho lhe propiciam. Sob essas condições, este aluno não deverá encontrar maiores dificuldades para planejar, elaborar e redigir trabalhos científicos monográficos ou quaisquer outros. Mas, se for portador de concepções gerais e fixas, eternamente acostumado a receber e devolver generalidades e não situações problemáticas, como fruto de um ensino centrado no modelo de transmissão-recepção, então o trabalho monográfico se configurará, para ele, como um momento crítico.

É o que relata Rios (1999), que em sua pesquisa enfocou o Trabalho de Conclusão de Curso sob a ótica avaliativa, investigando o comportamento e estado emocional do aluno durante a elaboração do trabalho e do processo de avaliação do mesmo. A pesquisadora chegou à conclusão que este é, por vezes, um momento penoso para os alunos.

Em seu estudo, a autora também fez uma análise dos desafios experimentados pelos alunos durante a elaboração do trabalho e aponta as seguintes dificuldades: indefinição na escolha do tema; baixa motivação pela atividade; desconhecimento dos critérios para aprovação do projeto; acompanhamento restrito a um orientador; necessidade de ter maior fundamentação teórico-metodológica; dificuldade de acesso à bibliografia atualizada; burocracia, pouca receptividade nas instituições e demora na devolução dos instrumentos

de pesquisa, durante a coleta de dados; necessidade financeira para digitação e reprodução do trabalho; insegurança e nervosismo.

Belli (2000) em trabalho apresentado sobre a produção de monografias no ENDIPE, apresenta a questão sob uma perspectiva positiva:

A realização de um trabalho monográfico, como parte das novas exigências do curso de graduação em Pedagogia desta universidade, permitiu o desenvolvimento de um espaço novo de construção do conhecimento na formação de futuros profissionais da educação (p.407).

A pesquisadora explica que o objetivo da realização dessas monografias é permitir que as diferentes leituras e escritas dos alunos possam se articular com as experiências já vivenciadas nos estágios e/ou funções na área educacional, de modo a produzir um processo individual de redefinição dos valores acumulados durante a graduação.

Tal fato sugere que se olhe para as monografias como produções que, mesmo que incipientes e fragmentadas, consolidam um percurso de construção de sentido, resultante da coordenação de múltiplos saberes com a própria experiência que os gerou.

Freddo (1994) acredita que não se pode esperar que o curso universitário crie, por si só, uma consciência crítica no aluno. Isso vai depender de sua capacidade e vontade de aprimoramento pessoal. Por outro lado, o TCC espera justamente isso: a partir de uma formação acadêmica teórico-prática, criar no aluno condições de reflexão crítica da realidade.

Para o autor, é uma tentativa de se colocar no mercado de trabalho pessoas que têm consciência de si próprias enquanto pessoas e profissionais, e que sabem como proceder a uma investigação com um mínimo de embasamento teórico e científico, acerca da realidade que as cerca e de sua efetiva posição nessa realidade.

De acordo com o autor, a tarefa de um professor, ao orientar um TCC, é mostrar ao aluno que sua passagem pela faculdade foi e será útil para o resto de sua vida e que, a partir dessa passagem, começa a parte mais difícil de sua vida: ele deixa de ser um aluno e passa a ser um profissional.

Fica cada vez mais clara a necessidade de se trabalhar na direção de construir a capacidade de estabelecer novas relações entre as situações com que as pessoas se defrontam, suas ações e as situações que geram através dessas ações. Isso implica mais do que apresentar informações: é preciso induzir um processo de conhecer. E leva a definir

educar por “ensinar a conhecer” como um processo constante na vida, e não como uma “adesão” ao já conhecido.

4. OPÇÃO METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO

O explorador sabe, antecipadamente, que o itinerário que traçou ao partir não será seguido ponto por ponto. Mas, sem o traçar, arrisca-se a andar eternamente à aventura.

(Marc Bloch)

Cada vez mais, os métodos qualitativos de pesquisa têm se configurado como um modelo importante de investigação científica, especialmente na área das ciências humanas na qual proporcionam uma abordagem mais condizente às características do seu objeto de estudo - o homem.

A abordagem qualitativa possibilita a investigação do problema em toda a sua complexidade, permitindo ainda compreender a perspectiva dos sujeitos, o que sinaliza entre outras razões, que esta parece ser a abordagem apropriada para o estudo proposto.

Partindo do objetivo desta pesquisa que *é identificar, descrever e analisar a concepção que egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade particular têm acerca das contribuições do Trabalho de Conclusão de Curso*, o caminho percorrido por esta pesquisa foi pautado por este tipo de abordagem.

4.1. Os participantes da pesquisa e a coleta de dados

De acordo com Bariani (1995), para determinar onde e com quem coletamos os dados, devemos pensar em *quem pode fornecer as melhores informações para responder ao problema de pesquisa formulado* (p.1). A definição dos critérios segundo os quais são selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é uma importante decisão a ser considerada.

A fim de obter a cooperação para entrar em contato com possíveis participantes, num primeiro momento foi feito contato com o coordenador do curso pesquisado

participando-lhe a intenção em realizar um estudo sobre o TCC junto a egressos da instituição.

No início do mês de maio de 2002 foi solicitado junto à secretaria, o número de alunos concluintes desde o ano de 1996, data da implantação do TCC na grade curricular do curso de Pedagogia, até o ano de 2001, bem como um endereço para contatar estas alunas.

Devido a uma série de entraves administrativos e a necessidade de dar prosseguimento a pesquisa, foi necessário utilizar uma outra lista, esta com nomes e telefones de 50 ex-alunas, obtida no início de junho, junto a um cadastro disponível na oficina pedagógica da instituição, fato que reduziu as possibilidades de ampliação e seleção dos sujeitos.

Como as informações deste estudo seriam obtidas por meio de relatos verbais, procurou-se resgatar o que Luna (1997) pontua como necessário ao selecionar informantes: que detenham a informação, que sejam capazes de trazê-las e que estejam dispostos a fazê-lo.

Desta forma determinou-se que os participantes desta pesquisa deveriam ser egressos do Curso de Pedagogia que elaboraram o TCC no período de 1996 à 2001, que atuassem na área educacional e que aceitassem conceder entrevista à pesquisadora.

A partir destas considerações contatamos 20 ex-alunas, sendo que destas 13 se disponibilizaram à participar do estudo, e somente 11 efetivamente participaram.

No contato inicial com os participantes, foi apresentado um formulário de caracterização (Anexo 1) que permitiu traçar um breve perfil dos mesmos.

O quadro abaixo apresenta o ano de conclusão do curso, a profissão e jornada de trabalho e a idade dos participantes.

QUADRO III – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Ano de conclusão do curso	Profissão	Jornada de trabalho	Idade
P1	2001	Coordenadora pedagógica / professora alfabetização	40h/s	20 anos
P2	2000	Vice Diretora	40h/s	34 anos
P3	2001	Professora do Ensino Fundamental	27h/s	28 anos
P4	2001	Professora do Ensino Fundamental	25h/s	22 anos
P5	2001	Professora do Ensino	25h/s	48 anos

		Fundamental e da Educação de jovens e adultos		
P6	2001	Professora de Educação Infantil	40h/s	23 anos
P7	2001	Professora de Educação Infantil	20h/s	28 anos
P8	2000	Diretora de pré-escola	40h/s	25 anos
P9	1998	Professora do Ensino Fundamental e Auxiliar de ensino	40h/s	25 anos
P10	2000	Diretora de Creche	40h/s	22 anos
P11	1999	Instrutora do curso de Pedagogia	35h/s	28 anos

Os participantes são do sexo feminino, em sua maioria professoras, com idade entre 20 e 48 anos, predominando a faixa de 22 a 28 anos, e cumprindo jornada de trabalho parcial e integral, tendo concluído o curso em sua maioria no ano de 2001. Um outro dado sobre os participantes que considera-se relevante apontar, é que estas ex-alunas que se dispuseram a responder às perguntas não se desligaram completamente da instituição. Continuaram participando dos eventos que a Universidade promove (Semape¹, Simpósios, Palestras), freqüentando a biblioteca e a oficina pedagógica, duas fizeram curso de especialização em Psicopedagogia, e duas estavam fazendo Mestrado.

4.2. A instituição de origem

A coleta de dados foi realizada em uma instituição privada de ensino superior, com vários cursos nas áreas de ciências biológicas, exatas e humanas, envolvendo mais de um campus no estado de São Paulo. Esta Universidade conta também com programas de pós-graduação tanto *lato-sensu* quanto *stricto-sensu* (mestrado nas diferentes áreas do conhecimento).

O curso de Pedagogia desta instituição foi criado em 1974, autorizado através do Decreto 74.016. O reconhecimento do curso foi concedido em 16 de dezembro de 1977, através do decreto 81.032 com as habilitações em Administração Escolar de 1º Grau e em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus, em Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, em Orientação Educacional, e em Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau. A Habilitação Plena em Administração Escolar de 2º Grau foi autorizada em 15 de fevereiro de 1984 através do

¹ Semana pedagógica do Curso de Pedagogia, realizada anualmente.

Decreto 89.385 e reconhecida através da Portaria nº415, em 6 de junho de 1987 (Documento da Universidade, 1995).

No decorrer destes anos, o curso de Pedagogia desta instituição passou por várias alterações curriculares, visando maior adequação do perfil do profissional do magistério.

Uma destas alterações foram as inclusões do TCC e da disciplina Metodologia em Educação em 1996, junto a já existente disciplina de Metodologia Científica que juntas passaram a formar um núcleo de pesquisa no curso.

A princípio dois professores orientavam uma média de 30 a 35 alunos que agrupavam-se com um ou outro orientador dependendo do assunto que pretendiam pesquisar.

No ano subsequente, ocorreram mudanças que visavam proporcionar aos alunos melhores condições para elaboração da monografia, foram contratados dois instrutores², cuja função era auxiliar os orientadores, e também os professores das disciplinas de Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa em Educação. A organização destas disciplinas era a seguinte: no primeiro ano a disciplina de Metodologia Científica discutia as questões básicas sobre ciência, senso comum, etc., e ensinava os alunos a elaborarem fichamentos, resumos, resenhas, levantamento bibliográfico, a fazerem citações, a utilizarem a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) nas referências Bibliográficas.

No segundo ano a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, fornecia subsídios para elaboração do projeto de pesquisa, auxiliando o aluno a elaborá-lo. Discutia também tipos, instrumentos e, procedimentos de pesquisa. Finalmente, no terceiro e último ano era produzido o TCC, onde os alunos juntamente com seu professor-orientador e com o auxílio da instrutora elaborava sua monografia.

Sempre visando proporcionar aos alunos melhores condições para elaboração do TCC, em 1998, novas mudanças aconteceram: ao invés de dois, passaram a ser quatro o número de professores orientadores, sendo que cada instrutora auxiliava dois professores.

Na busca por documentos que indicassem a razão da introdução do TCC no curso, só foi encontrado a ementa com os objetivos do mesmo, que são:

- Viabilizar a construção do conhecimento pela pesquisa.

² No ano de 1997 a autora aqui presente foi uma das instrutoras contratadas.

- Possibilitar que o aluno se inicie na prática da pesquisa e desenvolva um trabalho que permita avaliar sua capacidade de elaborar, apropriar e produzir conhecimento.
- Possibilitar a reflexão sistemática sobre a prática docente.

4.3. Instrumento de coleta de dados

4.3.1- Entrevista

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista, que segundo Monteiro (1991), quando bem empregada, pode ser de grande utilidade para a pesquisa em educação, pois contém um caráter de interação que a permeia e que permite uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, sendo que este caráter interativo permite tratar de temas complexos explorando-os em profundidade.

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem uma ordem rígida estabelecida para as perguntas. Tipicamente, o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

A entrevista utilizada neste estudo foi a semi-estruturada que pode ser conceituada, conforme Laville e Dione (1999), como uma *série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos* (p.188).

Conforme lembra Triviños (1987), as questões fundamentais, que compõem uma entrevista semi-estruturada, resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes no entender deste autor, tal instrumento de obtenção de dados favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão da totalidade do fenômeno estudado.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio com a prévia autorização dos participantes, no período de julho a setembro de 2002, e, seguiram um roteiro (Anexo2) com tópicos gerais previamente estabelecidos, de forma a serem abordados com todos os participantes.

Este procedimento, segundo Alves e Silva (1992), define o núcleo de interesse do pesquisador que tem vinculação direta com seus pressupostos teóricos e contatos prévios com a realidade sob estudo, ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas, ao mesmo tempo que garante a adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos.

Tal formato pede uma formulação flexível das questões cuja seqüência e detalhes ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados.

4.4. Procedimento de análise de dados

Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. A tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material coletado seja organizado em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais serão reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Dentre as possibilidades de análise do material coletado, na pesquisa qualitativa, temos a Análise de Conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas desenvolvido nas ciências sociais e que tem sido empregado nas pesquisas educacionais.

Para Bardin (1979), a Análise de Conteúdo possibilita o estudo sistemático das comunicações dos sujeitos, que se analisados de forma adequada abre as portas do conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Como técnica de investigação, a Análise de Conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Uma vez que esta deve ser adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, deve por isso, como afirma Bardin (1979, p. 31), *ser reinventada a cada momento*, isto não quer dizer improvisação das técnicas, mas sim, a adequação delas no sentido de adaptá-las a cada situação.

Laville e Dionne (1999) entendem que:

A análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem

determinada para verem surgir belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais, o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuança, de prudência crítica (p.216).

Para análise dos resultados da pesquisa, primeiramente, foi feita uma leitura exploratória das transcrições das entrevistas gravadas em fitas de áudio. Em seguida, procedeu-se a organização dos dados.

Após esta organização, realizou-se nova leitura e, no processo final de leitura de cada uma das entrevistas, foi possível perceber que certas palavras, frases e forma dos participantes entenderem a monografia foram se destacando.

Para desenvolver um sistema de codificação, percorreu-se os dados à procura de regularidades, assim como de tópicos (lugares comuns, generalidades) e em seguida, efetuou-se recortes agrupando-os.

Como as entrevistas buscavam identificar a concepção dos egressos acerca das contribuições do TCC, foi possível identificar quatro tópicos que nortearam a análise:

- **Condições para realização do Trabalho de Conclusão de Curso.**
- **O Trabalho de Conclusão de Curso e a integração no contexto acadêmico.**
- **O Trabalho de Conclusão de Curso na formação e prática docente.**
- **Requisitos que facilitam a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na concepção dos egressos.**

A partir destes tópicos elegeu-se *temas-eixos*. O tema, segundo Bardin (1979) *é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura (p.105)*. O tema é muito utilizado como unidade de registro para o estudo das motivações, de opiniões, de atitudes, valores, crenças, tendências. Esta etapa da análise de conteúdo denominado de análise temática, consiste na descoberta de núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

Segundo Tomasi (1999) a análise temática é quando a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, onde ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por meio de uma palavra, uma frase, um resumo.

Continuando o processo de análise, após nova leitura o texto foi novamente recortado em *subconjuntos temáticos*, agora em função das referências percebidas na fala dos participantes em relação temas-eixos.

Como resultado desse processo final de classificação foi possível elencar doze temas-eixos e, no interior de cada um deles subconjuntos temáticos, que serão descritos no próximo capítulo.

5 - O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA CONCEPÇÃO DOS EGRESSOS

O importante não é o que se aprende mas a forma de aprendê-lo. De nada serve provar que em abstrato, tal o qual ciência é formadora se não se prova que a forma de ensiná-la assegure bem esse desenvolvimento intelectual, o qual depende tanto da maneira de ensinar como da matéria ensinada. Aqui está o segredo: a força ou a virtude humanista e formadora das disciplinas que se ensinam não está em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na concreta forma de ensiná-las e aprendê-las aqui e agora. A questão não é o que, mas o como.

(Fernando Savater, 1997)

Para dialogar com os dados, tendo como ponto de partida os tópicos norteadores, foram eleitos temas-eixos e subconjuntos temáticos, como já foi explicitado no capítulo anterior. Cada tópico foi organizado em quadros que estão apresentados neste capítulo.

Os quadros possuem três colunas: na primeira coluna indica-se o tema-eixo, na segunda coluna os subconjuntos temáticos e, finalmente, na terceira coluna estão as falas dos egressos, acompanhadas de um código onde a letra P corresponde ao participante, e o número que a segue (**P1,2,3...**) corresponde à ordem em que os participantes foram entrevistados; a letra (**Q**) e o número que a segue correspondem à questão respondida, portanto, (**P1:Q8**) corresponde ao participante 1 e sua resposta à questão 8.

Conforme já foi discutido neste estudo, o TCC é uma das exigências que muitos cursos adotam, para que o aluno obtenha tanto o título de bacharel quanto o de licenciado na sua respectiva área. Entretanto apesar do seu caráter avaliativo, o aluno não deve considerar esse trabalho como apenas mais uma tarefa estressante a ser cumprida; ao contrário, o TCC deve ser encarado como uma atividade proveitosa e criativa na formação.

O modo como os participantes entendem a contribuição do TCC, as diferentes concepções de pesquisa que circulam entre os egressos, englobando desde atividades de estudos até a preparação para um curso de pós-graduação, sem deixar de abarcar também a realização de atividades tidas como de pesquisa, além das sugestões que os egressos

oferecem aos alunos que estão iniciando a monografia, estão contemplados nos quadros que seguem.

Em relação ao tópico Condições para realização do Trabalho de Conclusão de Curso, foram agrupadas as concepções que os egressos possuem sobre as condições institucionais e pessoais, em seus aspectos facilitadores e dificultadores, que influem na elaboração da monografia, e também os pontos que eles destacam como os de maior dificuldade nessa construção.

QUADRO IV: Condições para realização do Trabalho de Conclusão de Curso

Eixo Temático	Subconjunto temático	Fala dos egressos
1.1 Condições facilitadoras institucionais	1.1.1. Atividades extra curriculares	A vivência na SEMAPE que foi o tema da Educação Ambiental que eu consegui trabalhar, consegui ter contato com os palestrantes, foi ótimo..(P1:Q8)
	1.1.2. Apoio dos professores do curso	As discussões em sala de aula (P1:Q8) Os outros professores também me ajudaram, facilitou (P3:Q8) Apoio moral dos professores, principalmente para falar que a gente consegue. (P8:Q8)
	1.1.3. Biblioteca/material de consulta	Nossa biblioteca tinha muitos livros, então acabou ajudando bastante.(P4:Q8) Tinha bastante material, você tinha na biblioteca uma grande variedade (P9:Q8)
	1.1.4. Orientação/orientadora e instrutora	A instrutora, porque numa hora de apuro assim, eu corria conversar com você, apesar que eu conversei poucas vezes, mas foram as vezes que me ajudaram...bom a minha orientadora também me ajudou bastante(P1:Q8) Contato direto com a orientadora...maior contato ...(P2:Q8) A orientação não posso reclamar porque na orientação vocês me ajudaram bastante..você escrevia bastante coisa e ia me ajudando (P3:Q8) As orientadoras, sempre que precisei “olha vem em tal horário” eu achei isso muito importante, esta abertura para estar conversando(P4:Q8) A orientadora e a instrutora (P5:Q8) A própria orientação das orientadoras do TCC, sem essa orientação a gente não consegue mesmo... (P6:Q8) A orientação, de repente você não consegue entender algum termo do material, vai perguntar pra quem? Pro seu orientador, eu tinha muita comunicação com vocês(P8:Q8) E o que eu achei bom foi a instrutora né..no caso de estar auxiliando na parte de correção, na

		<p>parte de bibliografia, de orientação mesmo. Tinha sempre alguém atuando junto com a gente (P9:Q8)</p> <p>Instrutora e orientadora do curso (P11:Q8)</p>
1.2. Condições facilitadoras pessoais	1.2.1. Escolha do tema	<p>O tema, é muito facilitador porque você escolhe o tema que você gosta, porque no final é muito maçante, você tem que reler o que fez...então eu acho que o tema é fundamental.(P7:Q8)</p> <p>É assim o gosto mesmo pelo tema, porque eu acreditava que aquele tema, por mais difícil que estivesse eu ia ter disposição pra fazer, porque era o que eu queria fazer (P9:Q8)</p>
	1.2.2. Troca de idéias com outros colegas	Trocar idéias com outros grupos (P5:Q8)
1.3. Condições dificultadoras institucionais	1.3.1. Biblioteca e material de consulta	<p>A questão dos livros eu acho que principalmente na parte ambiental estava muito reduzido, eu sentia que era pouco, eu queria muito mais (P1:Q7)</p> <p>Eu senti dificuldade na busca de material..(P2:Q7)</p> <p>Tinha pouco livro sobre educação indígena, e meios repetitivos(P3:Q3) você não ter material é uma coisa que dificulta muito (P3:Q7)</p> <p>Eu tive bastante dificuldade em relação a biblioteca, porque os livros que eu precisa eram todos do campus de Itatiba (P7:Q7)</p> <p>Eu achei dificuldade no início para encontrar material (P9:Q7)</p>
	1.3.2. Local para realização da pesquisa de campo	Dificuldade para achar lugar para realizar a pesquisa de campo(P10:Q8)
	1.3.3. Orientação/orientadora e instrutora	<p>Para ser bem sincera tive um pouco de dificuldade com a minha orientadora...eu não conseguia passar para ela o que eu estava querendo estudar (P1:Q6)</p> <p>Muitas pessoas para serem atendidas pelo mesmo orientador (P2:Q8)</p> <p>O que me deixou um pouco confusa é que você me orientava de um jeito e a orientadora me orientava de outra forma (P3:Q8)</p>

		<p>A demora no retorno dos trabalhos da correção a gente fica ansiosa pra ter ele de volta, e fica aquilo de você quer conversar muito mais, mas tem os horários definidos (P9:Q7)</p> <p>O tempo a orientadora não tinha muito tempo pra gente (P10:Q7)</p> <p>Muitos orientandos pra cada orientador(P11:Q7)</p>
	1.3.4 Várias atividades acadêmicas ao mesmo tempo	A gente tinha que lutar contra o tempo, dar conta do resto, estágio que a gente estava fazendo também, fechar a pasta para entregar(P7:Q5)
1.4. Condições dificultadoras pessoais	1.4.1 Tempo	<p>O tempo (P5:Q7)</p> <p>É outra dificuldade na realização do TCC, as vezes até mesmo a falta de tempo que a gente encontra. É falta de tempo porque a gente que trabalha, que estuda e eu que sou casada então, é complicado você conciliar tudo(P6:Q7)</p> <p>O tempo, eu não tinha todo tempo que queria dedicar (P7:Q7)</p> <p>Pouco tempo para realização do trabalho (P11:Q7)</p>
	1.4.2. Ferramentas de trabalho	Na época para mim o que dificultou bastante é que eu não tinha um computador (P3:Q7)
1.5. Pontos de maior dificuldade na elaboração da monografia	1.5.1 Introdução	<p>No início quando eu comecei a fazer (P2:Q6)</p> <p>A introdução acho que foi o mais pesado do trabalho...no começo mesmo(P7:Q6)</p> <p>A introdução porque você tem que simplificar ela não pode se estender demais..é o começo né(P8:Q6)</p>
	1.5.2. Delimitação do problema	<p>A delimitação do problema (P2 Q3)</p> <p>Eu acho que foi a delimitação do problema (P6:Q3)(</p> <p>Na delimitação do problema (P8:Q3)</p>
	1.5.3. Levantamento bibliográfico	Levantamento bibliográfico..porque tinha muita coisa e eu não sabia isso serve isso não serve, isso cabe no tema ou não.Então eu achei meio complicado (P4:Q3)

		Como foi pesquisa bibliográfica era achar assuntos de falar de moral, de autonomia, essas coisas de criança, tem diferença com a minha e você tem de ver qual é o caminho...porque não adianta você falar de tudo e não falar de nada(P8:Q7)
	1.5.4. Elaboração do Plano de Estudos	Na hora de montar os capítulos... dividir os assunto capítulos(P4:Q6)
	1.5.5. Revisão Bibliográfica e análise do material coletado	<p>Eu tinha que trabalhar as idéias que eram parecidas com as minhas porque tem várias formas na educação ambiental (P1:Q5)</p> <p>Então sempre tinha que ter o autor no TCC, não podia ter só a opinião que eu achava (P3:Q5)</p> <p>A análise do material porque à medida que fui buscando informações sobre o tema que havia escolhido, eu percebi que alguns autores tinham divergência...então eu tive que estudar com muita objetividade, saber até que ponto o que eu acreditava estava de acordo com o que os autores estavam colocando (P8:Q3)</p>
	1.5.6. Organização do relatório	<p>A leitura e depois tentar encaixar as palavras que estava tentando passar no trabalho. foi difícil... (P2:Q3) conseguir fazer com que minhas palavras estivesse de acordo com o que o autor queria falar (P2:Q5)</p> <p>Na hora de escrever de refazer, o relatório eu achava meio difícil a minha redação ...tinha de colocar o autor...segundo o autor(P3:Q6)</p> <p>A hora que você está ali e você não está conseguindo redigir, você não conhece uma palavra, então você tem que estudar, procurar no dicionário, saber como poderia estar colocando aquela frase(P3:Q9)</p> <p>Eu tinha muita dificuldade de expressar, de passar aquilo que eu tava querendo, eu tinha várias idéias, mas eu não sabia bem colocar a idéia principal, o que eu realmente queria...ta passando aquilo com clareza (P5:Q5)</p> <p>Quando eu tinha que escrever não estava claro aquela idéia que eu tinha colocado, aquela citação que eu tinha feito do autor(P6:Q6)</p>
	1.5.7.Formatção do relatório	Na hora de passar pro computador e estruturar o trabalho foi complicado (P10:Q9)

	1.5.8. Conclusão	A conclusão porque ai você indiretamente vai estar falando a mesma coisa mas com uma idéia sua (P2:Q6) Na conclusão...eu tinha que dar uma finalização para tudo que eu tinha estudado (P9:Q6)
--	------------------	---

As condições facilitadoras de origem institucional são relevantes para um ensino de qualidade, e neste estudo são apontadas: atividades extra-curriculares; apoio dos professores do curso; biblioteca e material de consulta além da orientação ministrada.

As atividades extra-curriculares são importantes componentes para a formação, pois ampliam os conhecimentos, estimulando a participação discente.

O apoio dos professores do curso (além do orientador) sugere a preocupação destes para com a formação dos alunos e, geralmente, se manifesta através de conversas para esclarecimentos de dúvidas específicas, empréstimo de material, dicas de leituras e palavras de incentivo. Esta mediação que envolve professor, aluno e conhecimento é um importante componente na formação docente, uma vez que desperta prazer e entusiasmo, resgatando assim a subjetividade dos envolvidos no processo.

Outra condição facilitadora institucional importante refere-se à biblioteca e ao material disponibilizado para consulta dos alunos. A biblioteca, quando equipada de forma adequada, é o maior ponto de apoio para que o aluno realize seus estudos, uma vez que o acervo de uma biblioteca é de extrema importância para a pesquisa bibliográfica.

A orientação foi a condição facilitadora mais citada pelos participantes, sendo que neste tópico estão inclusos o trabalho da orientadora e o da instrutora que auxilia na orientação. As verbalizações sugerem que essa mediação incentiva-os a continuarem o trabalho, estabelecendo, em muitos casos, laços afetivos. Atributos como disponibilidade para orientar e discutir, bem como estimular a continuidade do estudo, foram mencionados pelos egressos.

Bettoi (1995) em estudo sobre “pesquisar na graduação”, verificou que a situação de orientação é significativamente diferente do que acontece usualmente em sala de aula, particularmente quanto ao esperado envolvimento no trabalho junto com o aluno. Para a autora, é um relacionamento que *ultrapassa a sala de aula, vai além do circuito da graduação e promove um tipo de relacionamento bastante diferente do que acontece entre professor e aluno em sala de aula* (p.44).

Também foram destacadas pelos egressos as condições de ordem pessoal que facilitam a construção da monografia, como a possibilidade de escolha do tema e a oportunidade de troca de idéias com os colegas.

A escolha do tema, por ser a primeira fase no processo de elaboração da monografia e influenciar diretamente todo o desenrolar do estudo, configura-se como um importante item para o bom desenvolvimento desta. Como o aluno possui autonomia para selecionar o tema que pretende pesquisar, e essa escolha geralmente recai em um assunto de sua preferência, ou num aspecto em que pretende se aprofundar, ou mesmo que o auxilie em sua prática profissional, a possibilidade de escolha torna mais prazerosa a experiência.

A troca de idéias com os colegas constitui-se num importante momento de interação social, podendo propiciar o confronto com pontos de vistas diferentes do próprio, o que é desejável no processo de ensino-aprendizagem.

Já as condições dificultadoras institucionais enumeradas neste subconjunto referem-se aos aspectos que acabam por prejudicar o desenvolvimento da elaboração da monografia. É interessante notar que os mesmos aspectos anteriormente citados como facilitadores, aqui são apontados como dificultadores, como a biblioteca e a orientação.

Quanto à biblioteca, a dificuldade relaciona-se ao acesso a bibliografia atualizada relativa aos temas escolhidos; a escolha de um assunto com pouco material disponível para consulta acaba prejudicando e limitando o desenvolvimento do estudo.

Em relação à orientação, a dificuldade maior recai sobre o fato de os professores orientadores estarem sobrecarregados, orientando muitos alunos por grupo, uma média de 20 a 25 orientandos, o que acaba por gerar apreensão e ansiedade nos alunos, quando acarreta demora na correção e devolução dos textos, e também na indisponibilidade de tempo para orientação individual mais demorada. O local para realização da pesquisa de campo foi uma dificuldade levantada pela única participante que realizou trabalho de campo, e refere-se à resistência que escolas e professores geralmente oferecem para que alunos graduandos e pós-graduandos realizem pesquisas em suas salas de aula. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) dizem sobre este assunto que:

Freqüentemente, pesquisadores iniciantes encontram uma certa dificuldade de obter acesso ao campo, sobretudo quando o estudo focaliza uma instituição (como por exemplo uma escola, uma empresa, um hospital, um sindicato). As instituições costumam ter procedimentos formais para conceder autorização para entrada de um observador externo, bem como para dar acesso a determinados espaços e documentos (p.160).

Os autores aconselham o aluno de graduação ou de pós-graduação que obtenham uma carta de apresentação da instituição a que pertencem, avalizando a seriedade do estudo.

O excesso de atividades acadêmicas (estágio, provas e trabalhos para outras disciplinas) realizadas no último ano do curso é mais um fator dificultador apontado pelos egressos, uma vez que sobrecarrega o aluno, impedindo-o de dedicar o tempo necessário ao TCC.

As condições dificultadoras de ordem pessoal, por exemplo, falta de tempo pessoal para a elaboração da monografia; a falta de condições materiais, como não ter um computador pessoal; não ter compromisso com o estudo, são dificuldades que os egressos entendem que prejudicam o andamento do trabalho. A falta de tempo para pesquisar, ler e estudar impedem a aquisição de conhecimentos.

Em relação aos pontos que apresentam maior dificuldade na elaboração da monografia, foram agrupadas as verbalizações que, segundo os egressos, são entraves em seu processo de elaboração.

A redação da introdução, ou seja, dar os primeiros passos para a realização do relatório é apontado como um ponto difícil da monografia. É na introdução que o aluno demonstra “o que” “porque” e “como” está planejando fazer a investigação.

A realização do levantamento bibliográfico, a busca de material para estudo, também é considerado um aspecto difícil no processo de elaboração da monografia, tanto em relação à diversidade de material encontrado, como em relação aos critérios que devem ser utilizados na seleção.

Em relação à delimitação do problema, as dificuldades apresentadas são de duas ordens: delimitar o problema enfocando “o que” e “de que forma” se pretende estudar tal assunto, e em relação à formulação do problema propriamente dito.

Outros aspectos também destacados como entraves pelos participantes são a elaboração do plano de estudo, ou seja, o roteiro do trabalho, que consiste no esboço da monografia, pois é nesta etapa que se delinea o corpo do trabalho, e a leitura e análise do material levantado, isto é, realizar a revisão bibliográfica, também chamada de fundamentação teórica, sendo que ambas são fases de extrema importância no processo de construção científica.

Outra dificuldade, segundo os egressos, é organizar o relatório, ou seja, escrever, e este é justamente o segundo ponto mais citado pelos participantes como sendo um obstáculo, uma vez que configura-se como uma das mais delicadas fases, pois demanda a “última” forma ao atendimento às normas de apresentação, aos requisitos da comunicação científica. Sintetizar o material analisado de forma a construir um novo texto que atinja os objetivos propostos no estudo, é uma tarefa que exige dos alunos clareza e domínio do conteúdo analisado.

A formatação, ou seja, estruturar o relatório de acordo com as normas estabelecidas pela instituição, assim como as citações e editoração (digitação, correção, margens, espaços, etc) são também, na concepção dos egressos, pontos que apresentam dificuldades.

A conclusão, que encerra o trabalho e compreende a síntese da análise/reflexão feita ao longo do desenvolvimento do estudo, e na qual se esclarece as dúvidas levantadas, finalizando o estudo, também aparece, nas verbalizações dos participantes, como um entrave na realização da monografia.

O próximo tópico a ser discutido está apresentado no Quadro V e agrupa as falas referentes à percepção dos egressos sobre as relações pessoais e profissionais, em seus aspectos positivos e negativos; aos desafios enfrentados; às interações acadêmicas com colegas e professores do curso; às habilidades desenvolvidas e, finalmente, à organização do curso e disciplinas, em relação a este componente curricular, o TCC.

QUADRO V: O Trabalho de Conclusão de Curso e a Integração no Contexto Acadêmico

Temas- eixos	Subconjuntos temáticos	Informações selecionadas
2.1. Realizações pessoais e profissionais	2.1.1. Aspectos positivos	<p>Foi ótima eu adorei...é um tema que me fascina, o que eu aprendi a bagagem que eu peguei né... então pra mim foi ótimo(P1:Q5)</p> <p>Foi muito legal eu gostei de fazer.(P3:Q5) Foi, foi legal...eu acho que no TCC você fica na expectativa estimula o estudo o nosso sentimento(P3:Q8)</p> <p>A realização é como eu te falei né... que eu posso ver no meu trabalho o que eu escrevi...na minha capacidade(P7:Q11)</p> <p>Um crescimento profissional muito grande, pessoal também. No afetivo principalmente...eu acho que amizade aumentou mais...eu achei que foi um crescimento em tudo(P8:Q5) É uma grande realização quando o trabalho fica pronto (P8:Q5)</p> <p>Foi muito boa e gratificante. A princípio foi muito difícil.. (P11:Q5)</p>
	2.1.2. Aspectos negativos	<p>Eu fiquei muito presa com o orientador, não fui atrás de ninguém, só o orientador (P2:Q5)</p> <p>No começo eu fiquei muito preocupada eu falava “será que eu vou conseguir”...no começo foi complicado (P4:Q5)</p> <p>No começo foi uma catástrofe. Eu fiquei desesperada no começo achei que nunca ia ser capaz de fazer, preocupação... (P7:Q5)</p>
	2.1.3. Desafios	<p>A responsabilidade, a vontade de fazer uma coisa boa, legal (P1:Q9)</p> <p>Para mim foi ótima a experiência apesar de ter de enfrentar um desafio muito grande para conseguir realizar...porque você fica pensando “será que eu vou conseguir “ ...mas cada vez que eu conseguia uma coisa eu ficava feliz (P5:Q5)</p> <p>Foi assim como se eu tivesse vencendo um obstáculo porque no começo eu achei que era muito difícil, que eu não ia conseguir...então foi uma experiência muito rica em mostrar</p>

		<p>assim que a gente pode conseguir muitas coisas que as vezes que a gente pensa que não, que é impossível, que às vezes não vale a pena...vale sim...e isso vai trazer um grande retorno...a gente marca como uma vitória na nossa vida (P6:Q5)</p> <p>Depois eu comecei a me sentir mais segura, vi que era capaz...a realização né... porque eu posso ler no meu trabalho que eu escrevi...na minha capacidade....eu falei...”eu quero ver se eu sou capaz , eu vou fazer..e fiz” Então é não desistir de jeito nenhum porque todo mundo é capaz (P7:Q5)</p>
	2.1.4. Interação	<p>O afetivo principalmente por causa dos professores porque...eu acho que a amizade aumentou mais ainda, eu achei que foi um crescimento em tudo (P8:Q5)</p> <p>Eu tinha um relacionamento muito bom com a minha orientadora...com meus colegas de grupo o meu trabalho não tinha trocas, porque era o único que ia pra pesquisa de campo, só de troca de material... o grupo era bem unido.(P10:Q5)</p>
2.2. Habilidades	2.2.1. Organização	<p>A organização de tudo, de tempo, material e as leituras... com certeza, organização (P1:Q9)</p> <p>Tem que ser feita muita leitura e tudo o que for importante ir anotando, elaborando de acordo com o tema pesquisado(P5:Q8)</p> <p>Você vai fazendo as leituras, vai anotando já o que é importante e se você deixar acumular você não vai conseguir ta fazendo...você vai se perder nas informações (P6:Q7)</p>
	2.2.2 Atividades de Pesquisa	<p>Eu não sabia como passar a idéia do que queria estudar, daí quando eu estudei Morin eu consegui conversar com a orientadora, que era professora de Sociologia e, também estava estudando Morin com a gente, foi aí que a gente conseguiu se entender melhor(P1:Q6)</p> <p>Procurei alguns livros fora, e mesmo na internet eu entrava em sites, por exemplo do Ibama de outras áreas (P3:Q5)</p> <p>A gente tem que ler muito, fazer muito fichamento, resumo, pesquisar em muitos livros, ler muitas vezes, fazer muito levantamento bibliográfico(P4:Q2)</p>

		<p>Ah, é essa coisa da gente ta indo em busca de pesquisar, de estar assim, sempre ta pautado numa teoria né...E não ta tendo coisas abstratas, tiradas da cabeça sem pesquisar, sem nada, eu acho..(P6:Q9)</p> <p>Pedia desenho para todo mundo falava: pede para o seu aluno fazer desenho não importa se é pequeno, se é grande, desenho feio, rabisco, faz o desenho. Porque eu vou guardar. Anotava o nome, datava atrás da folha e guardava, porque depois eu tinha feito todo aquele levantamento das fases, de acordo com o que o autor escreveu, e tinha de analisar(P7:Q9)</p> <p>A sistematização dos meios de pesquisa a importância de ler e compreender a posição do autor sobre alguma temática (P11:Q11)</p>
2.3. Relação com outras disciplinas do curso	2.3.1. Didática	<p>Foi no primeiro ano desenvolvi um trabalho com crianças, alunos da pré-escola com a professora de Didática (P2:Q4)</p> <p>No primeiro ano com Didática (P6:Q4)</p> <p>No segundo ano na aula de Didática a professora sempre trazia problemas pra gente discutir sobre racismo comparar um com o outro(P7:Q4)</p> <p>Na aula de Didática a gente tinha de coletar dados mais importantes, fazer resumo, ver onde mais se falava sobre aquele assunto (P8:Q4)</p>
	2.3.2. Estágio	<p>O estágio (P4:Q4)</p> <p>O estágio (P5:Q4)</p> <p>No estágio nós tivemos de fazer vários trabalhos, pesquisa, entrevista questionário(P7:Q4)</p>
	2.3.3. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	<p>Pesquisa na Estrutura e Funcionamento, regimento (P6:Q4)</p> <p>Na aula de Estrutura sempre tinha pesquisa, ele era rigoroso (P8:Q4)</p>

	2.3.4. Filosofia da Educação	A disciplina que chegou mais perto para me ajudar a construir o meu trabalho foi a Filosofia (P1:Q4)
	2.3.5. Metodologia da Pesquisa	A Metodologia da Pesquisa ajudou...levantamento bibliográfico, elaboração do relatório a gente tinha toda base da Metodologia da Pesquisa (P1:Q4) Metodologia da Pesquisa (P5:Q4) Metodologia da Pesquisa (P11:Q4)
	2.3.6. Psicologia da Educação	A Psicologia foi a que mais me influenciou, a parte do estudo, da pessoa propriamente dita, a psicologia comportamental (P2:Q4) O curso de Psicologia nós tivemos de fazer trabalho de pesquisa (P4:Q4)
	2.3.7. Princípios e Métodos de Administração Escolar	O professor deu o problema da escola..ele queria que a gente fizesse pesquisa dentro da escola sobre lei e legislação (P8:Q4)
	2.3.8. Sociologia da Educação	Em Sociologia fizemos coleta de dados(P6:Q4)

Neste quadro agruparam-se os aspectos que os egressos apontaram como significativos durante o processo em que estiveram envolvidos na elaboração do TCC, e também os desafios que enfrentaram e as interações que se estabeleceram.

As emoções experimentadas pelos alunos durante o TCC revelam que, no processo, estas se alternam entre as positivas e as negativas. Os aspectos positivos expressam as emoções que denotam alegria, crescimento e realização. São freqüentes nas falas e expressões, conteúdos valorativos como *eu adorei*, chama a atenção a ênfase em valorizar positivamente a atividade. Ao pesquisar sobre o tema escolhido, o aluno percebe o leque de possibilidades e informações que são obtidas através da busca individual.

Existem também, mas em menor número, algumas referências a sentimentos negativos provocados pela atividade; os aspectos negativos manifestam-se por verbalizações que denotam emoções e comportamentos não desejáveis, tais como ansiedade, angústia e isolamento. Este estado emocional vivido nessa etapa de formação, geralmente, está relacionado às dificuldades encontradas durante esse período de trabalho e pelo fato de os alunos estarem sendo avaliados e disso depender a conclusão do curso.

Como a monografia, geralmente, está relacionada com a conclusão de um curso, portanto, com o final de uma etapa, por mais que o aluno tenha se beneficiado dos conhecimentos adquiridos, é inevitável um sentimento de insegurança, pois o desconhecido causa insegurança. Kerscher e Kerscher (1999) entendem que

os momentos de independência e a conseqüente liberdade causam insegurança, principalmente porque estão associados à responsabilidade por um futuro que no momento não é conhecido ou apenas vagamente vislumbrado e pelo qual se espera que as novas habilidades sejam demonstradas (p.52).

Em relação à categoria “desafio”, percebe-se que os egressos, ao relatarem as experiências vivenciadas na elaboração do TCC, expressam a tarefa como uma meta a ser atingida e ultrapassada, denotando, nas verbalizações, sentimento de satisfação por terem conseguido cumpri-la. A busca pessoal é tida como um dos aspectos mais importantes para a realização e o crescimento pessoal.

É fato que a pesquisa pode proporcionar ao estudante grandes momentos de satisfação. Estudo de Snyders (1995), ao buscar identificar quais são os momentos da vida acadêmica que proporcionam aos estudantes alegrias e a falta dela, verificou que os jovens,

na trilha por caminhos ainda não desvendados, conhecem a alegria da investigação, das rupturas, das continuidades e dos novos conhecimentos. Para esse autor, a pesquisa se constitui em uma das experiências vividas na universidade que levam ao amadurecimento, ou seja, ao desenvolvimento pessoal do aluno, por favorecer a participação ativa na construção e produção do conhecimento.

As relações entre professores e alunos também contribuem com o processo de construção do conhecimento a partir da interação social. A postura do professor, sua competência e experiência, influem na aquisição de conhecimento. Os modos como os conhecimentos são apresentados, compartilhados, controlados, discutidos, compreendidos ou não, tanto pelos professores quanto pelos alunos, influenciam o processo de iniciação à pesquisa. De acordo com Vigotsky, é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que o homem se constitui e desenvolve enquanto sujeito; para esse autor, é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são conhecidas.

Entre as habilidades adquiridas e descritas pelos egressos, relacionadas ao TCC, estão a organização do tempo e do estudo e as atividades de pesquisa.

As atividades de pesquisa citadas são: a busca bibliográfica; os fichamentos; a fundamentação teórica; a coleta e análise de dados. Aqui cabe discutir o que os egressos estão entendendo como atividades de pesquisa, uma vez que os dados mostraram uma diversificação, que pode ser relacionada à concepção de iniciação científica defendida por Leite (1996), e já apresentada neste estudo, como ampla. Os participantes revelaram uma educação inicial científica predominantemente ligada ao estudo e ao aprofundamento de conhecimentos, com poucas relações específicas com aspectos ligados ao pesquisar, uma vez que afirmaram ter realizado atividades de formação inicial científica, sem destacar a questão da produção ou reconstrução do conhecimento.

Se os participantes tivessem realmente sido iniciados cientificamente, ou seja, tivessem tido de fato uma iniciação ao pesquisar no sentido restrito do termo, as contribuições apontadas teriam sido outras, relacionadas especificamente ao aprendizado do pesquisar, ao entendimento de como se chega ao conhecimento.

Em relação à percepção dos egressos relacionada às contribuições propiciadas por outras disciplinas do curso, verifica-se que a disciplina de Metodologia da Pesquisa em

Educação foi pouco citada, o que causou, de certa forma, surpresa, porque é nessa disciplina que são elaborados os pré-projetos de pesquisa, e são discutidos os passos a seguir, a elaboração de instrumentos de pesquisa, os tipos de pesquisa, etc. A disciplina Metodologia Científica não foi nem mesmo lembrada, entretanto, essa disciplina pretende instrumentalizar os alunos para realizarem trabalhos dentro das normas e padrões científicos, como é o caso do TCC. Porém, outras disciplinas que não têm o objetivo explícito de formação metodológica científica foram citadas. Tal fato reforça o dado obtido sobre concepção de formação inicial científica ampla, ou seja, os egressos entenderam que ter contato com o conhecimento ou ter aprofundamento na própria área de atuação é ser iniciado cientificamente.

O quadro VI, apresentado a seguir, elenca, a partir da concepção dos egressos, qual(is) foi(ram) a(s) contribuição(ões) proveniente(s) do TCC para a sua formação inicial, continuada e profissional.

QUADRO VI - O Trabalho de Conclusão de Curso na Formação e Prática Docente

Eixos-temáticos	Subconjuntos temáticos	Informações dos egressos
3.1. Formação Inicial	3.1.1. Estimular o estudo, ampliar conhecimentos	<p>Eu acho que contribui na formação o TCC estimula o estudo, a procura, a conversa com outras pessoas, o interesse, a troca de idéia, né... o nosso sentimento..querer adquirir informação pra estar passando uma coisa legal. (P3:Q9)</p> <p>Amplia muito os nossos conhecimentos né...porque você acaba buscando outras coisas que você...muitas vezes você lê e “Nossa, eu não sabia disso né...” Então amplia o seu repertório. Eu achei bastante válido (P4:Q8).</p> <p>A importância de ler e de compreender a posição do autor sobre alguma temática (P11:Q11)</p>
	3.1.2 Amplia a concepção sobre a pesquisa	<p>Antes eu achava que pesquisa era aquela coisa de vai pra biblioteca pega alguns livros, faz um tipo de cópia e põe lá uma conclusão. Depois eu percebi que não é assim...que você tem de estar pautado no autor, você não pode fazer uma cópia, tem de fazer citações, a gente tem de preservar a idéia do autor, não pode ta pegando a idéia dele e colocando lá como se fosse sua. É essa coisa de pesquisar de estar sempre pautado por uma teoria...(P6:Q9) Então eu melhorei bastante porque antes eu fazia cópia né(P6:Q10)</p> <p>A pesquisa é muito importante porque ela ajuda a colher os dados para você estar analisando, não é você ir lá e pronto. Tem todo um processo para você estar realmente confirmando ou não aquilo que esta sendo feito em sala de aula. Então foi muito boa esta experiência porque eu usei e continuo usando até hoje. (P9:Q11)</p> <p>É uma coisa que vai contribuir para o seu trabalho, e que é uma coisa assim, elaborada. Que tem todos os procedimentos, os passos, até você chegar no resultado final. Então não é uma coisa imediata, não adianta que não dá pra ser... que é uma coisa importante no curso, pra você estar</p>

		<p>vivenciando aquilo que você estudou. Porque de uma certa forma alguma coisa do curso você vai estar mostrando na parte teórica. Então eu achei interessante porque é uma forma de você colocar em prática mesmo aquilo que você estuda na teoria.(P9:Q10)</p> <p>A compreensão do processo de pesquisa como geradora de novos conhecimentos, bem como, aprofundamento. (P11:Q9)</p>
	3.1.3 Reflexão	<p>Para mim foi importante perceber que a autonomia se consegue através do papel do professor. E não é assim jogado ele tem que ter um significado para criança e para o professor, tem que saber o que está fazendo ali(P7:Q3)</p> <p>Eu pensava assim: “será que se eu falar isso eu não estou sendo assim..muito subjetivo?” Ou eu estou indo pro lado da razão ou eu estou indo pro lado daquilo que eu acredito né...de fato né...(P9:Q6)</p>
	3.1.4 Aproxima teoria e prática	<p>Como era um tema que eu ia ter que ficar muito tempo em cima... então eu procurei trazer mais de acordo com a minha realidade, porque eu trabalho com educação infantil, eu achei que o desenho se encaixava melhor porque eu tinha muita dúvida, como a criança desenha, como era esse desenvolvimento, tentar entender um pouco né... e o trabalho me ajudou muito nisso (P7:Q3). Eu escolhi o tema porque eu trabalho com alfabetização e tem muito a ver né..com a evolução do desenho com a evolução da escrita, então eu acho que foi muito bom fazer, a prática né...você tá vendo na prática essa evolução...então até hoje eu percebo(P7:Q9).</p> <p>Foi um aprendizado grande, às vezes a gente se deparava com muita dificuldade com a criança, só que a gente nunca tinha tempo pra parar e estar analisando, o que fazer, como fazer, o que buscar pra estar solucionando esses problemas. O TCC proporcionou uma satisfação muito grande porque à medida que a gente foi desenvolvendo, foi observando e auxiliando as crianças mesmo né...E ele nos ajudou</p>

		<p>também à estar buscando instrumentos... “eu posso ir por aqui, eu posso ir por ali”, dentro de um fundamento, acho que é muito importante assim, inclusive pra estar atuando mesmo, pra prática né....Não ficou só no papel né... Ele foi pra sala de aula(P9:Q5)</p> <p>A prática...eu desenvolvi um trabalho naquilo que eu estava vivenciando...(P9:Q8)</p> <p>É importante para o curso para você estar vivenciando aquilo que você estudou, porque de certa forma, alguma coisa do curso você vai estar mostrando na parte teórica. Então eu achei interessante porque é uma forma de você colocar em prática aquilo que você estudou (P9:Q10)</p>
3.2 Prática Docente	3.2.1 Implicações do TCC para a prática pedagógica	<p>Eu trabalho numa escola de educação infantil e fiz meu TCC em educação infantil e na parte de educação ambiental, eu trabalho numa escola que tem todo este projeto. Então com certeza contribuiu muito para formação foi uma bagagem muito grande(P1:Q11)</p> <p>Você encarar a realidade de uma criança na participação, e dar mais abertura a uma criança dentro de uma escola.....eu coloquei dar liberdade pra criança digamos, poder expor realmente melhor.....sem oprimir.....eu vou pegar conversas as vezes uma simples palavra que você fale, sem ser agressiva, ele vai entender melhor, então é uma conversa.....porque antes não era fácil né....(P2:Q9). É. A prática eu to tendo agora, renovei aula, saber ouvir, saber dar oportunidade pra criança, saber é, dentro de uma sala, não se prender somente ao que eu tenho lá, mas se a criança faz uma pergunta chegar a mudar de assunto, colocar com que o interesse dela seja atendido, quando ela se interessa ela vai aprender melhor.... saber ouvir a criança, não sair falando, então aí ela participa, então você tá dando uma abertura pra criança.(P2:Q11)</p> <p>O TCC ajudou que continuasse estudando na minha prática educacional, eu aprendi muito sobre os índios...proveito nas aulas e tenho segurança sobre este assunto (P3:Q11)</p>

		<p>Através das pesquisas realizadas, fez com que eu trabalhasse na posição de mediadora de meus alunos, com mentalidade aberta, senso crítico, sensibilidade às mudanças e aceitá-las(P5:Q9). A relação entre alfabetização e construtivismo que pesquisei no TCC tem contribuído bastante, não só na formação profissional, mas para a criança e o processo de ensino aprendizagem(P5:P11). Agora virou rotina, onde procuro trabalhar com meus alunos sempre que posso, pedindo algo a ser pesquisado...né, mas antes achava que qualquer trabalho era pesquisa (P5:Q10)</p> <p>Eu fiquei com mais gosto ainda de trabalhar a arte com meus alunos, toda vez que eu to trabalhando arte com meus alunos eu lembro do TCC, das orientações de tudo que eu estudei(P6:Q11)</p> <p>Agora é cada vez ler mais, pra saber sobre o que você vai falar, que tema você vai falar, pra saber se...você vai numa reunião e está todo mundo falando de autonomia, você vai saber sobre o que ta falando, e não superficialmente. (P8:Q10). Agora tenho mais facilidade pra planejar atividades, me organizar melhor, ver o que é importante e o que não é.. porque antes não né(P8:Q11)</p> <p>Foi muito bom porque a parte prática ajudou muito né...inclusive na parte que leciono ajudou bastante, dando subsídios para que eu pudesse solucionar os problemas que eram vistos em sala de aula(P9:Q1)</p> <p>A questão mesmo da prática em sala de aula, a gente conseguiu uma noção nem maior daquilo que eu acreditava né... De mudança mesmo de estratégia, de postura. Que muitas coisas que eu fazia pensando estar atendendo uma determinada clientela, não, ele mostrou que eu poderia seguir outros caminhos se eu estivesse atendendo de uma forma mais satisfatória. Eu acho que foi isso que deu mesmo pra estar repensando, enquanto professora, o trabalho que se desenvolve em sala de aula.(P9:Q9)</p>
--	--	---

		<p>Com a realização do TCC eu pude estar mudando a prática pedagógica em sala de aula, auxiliando as crianças que se encontravam em dificuldade de alfabetização, que muitas crianças que eu acreditava que não estavam em condições para estar numa 1º série, que precisava ter algo mais e não, no que eu pude perceber precisavam de estímulo de atenção, coisas que não tinham da família. (P9:Q10)</p> <p>O TCC ajudou não só a parte de como fazer uma pesquisa, mas também de como usar as palavras certas, eu aprendi muito a escrever. Agora qualquer documento que eu faça eu sei que tem de ter um começo bem formulado, um objetivo e um fim (P11:Q10)</p>
3.3. Na formação continuada	3.3.1. A volta aos estudos	<p>Depois eu ingressei na pós-graduação na área de psicopedagogia e aproveitei parte do meu trabalho da graduação (P9:Q1).</p> <p>Não é porque este ano deu certo que o ano que vem vai dar também. Então tem sempre que estar se renovando, se atualizando dentro daquilo que você está fazendo (P9:Q9)</p>

w

O quadro da página anterior mostra que as contribuições do TCC em relação à formação inicial, segundo os egressos, estão relacionadas ao ato de estudar; ao incentivo para ampliar os conhecimentos; à busca de informações; a uma maior compreensão do que é pesquisar, bem como a aproximação entre teoria e prática.

Entre as questões relevantes relativas às contribuições do TCC para a formação, este estudo destaca a apropriação do conhecimento através da reflexão, uma vez que o aluno, ao refletir e discutir sobre seus erros e acertos, vai desenvolvendo a capacidade de analisar com coerência e aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, sobre o mundo e sobre si mesmo. O processo de pesquisa como um todo contribui para a reflexão sobre os problemas enfrentados pelos educadores, bem como reforça a necessidade de o professor ser pesquisador do processo de ensino-aprendizagem.

A relação teoria/prática na graduação é uma questão sempre presente nas discussões sobre formação docente. Como já foi apontado nesta pesquisa, estudos sobre formação de professores têm destacado o valor da prática e das experiências pessoais na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

Em relação às manifestações dos egressos no que diz respeito à contribuição do TCC à prática profissional, destaca-se a ênfase ao desenvolvimento da interação teoria-prática, num processo que envolve o ser humano, o meio social e cultural. Nas verbalizações apresentadas é possível perceber as aproximações que acontecem entre ambas durante a elaboração da monografia, como se pode verificar nas exemplificações que seguem:

Como era um tema que eu ia ter que ficar muito tempo em cima... então eu procurei trazer mais de acordo com a minha realidade, porque eu trabalho com educação infantil, eu achei que o desenho se encaixava melhor porque eu tinha muita dúvida, como a criança desenha, como era esse desenvolvimento, tentar entender um pouco né... e o trabalho me ajudou muito nisso (P7:Q3).

É. A prática eu estou tendo agora, renovei a aula, saber ouvir, saber dar oportunidade pra criança, saber dentro de uma sala, não se prender somente ao que eu tenho lá, mas se a criança faz uma pergunta chegar a mudar de assunto, colocar com que o interesse dela seja atendido, quando ela se interessa ela vai aprender melhor.... saber ouvir a criança, não sair falando, então aí ela participa, então você tá dando uma abertura pra criança (P2:Q11).

É possível perceber a influência dessa atividade o TCC na atuação profissional dos egressos, e este é um fato significativo, pois a reflexão sistemática enriquece a apreensão e interpretação das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É fato que através do diálogo tecemos novas possibilidades de compreensão da prática e da atuação pedagógica; o aprofundamento teórico ajuda a indagar a prática e, simultaneamente, as (re)leituras da prática indicam outras questões à teoria, gerando novos e mais complexos conhecimentos e sinalizando permanentemente o ainda não saber, convite à ampliação do conhecimento.

A continuidade dos estudos, a busca por aperfeiçoamento profissional depois de formado, é um dos fatores apontados pela literatura, e também pelos participantes deste estudo, como contribuição da monografia em relação ao desenvolvimento pessoal.

Para uma das participantes, a preparação para a pós-graduação foi destacada, um dado importante que sugere que, para essa aluna, a formação científica dada na graduação foi completada na pós-graduação, havendo então uma idéia de continuidade na formação recebida.

O quadro VII denominado “Requisitos que facilitam a elaboração do TCC na concepção dos egressos”, é o último quadro apresentado neste estudo, e foi construído a partir das respostas obtidas na questão 11: Que sugestões você daria para quem está iniciando o TCC?

Quadro VII : Requisitos que facilitam a elaboração do TCC na concepção dos egressos

Eixo-temático	Subconjuntos temáticos	Fala dos egressos
4. Aspectos motivadores e facilitadores para elaboração do TCC	4.1. Interesse	<p>Primeiro escolher o tema que você goste de trabalhar, aquilo que mais te desafia, que você quer saber mais (P1:Q11)</p> <p>Tem que ter interesse, tem que ter vontade, tem que se enfiar no negócio, porque senão jogado, não dá retorno nenhum no final.(P2:Q11)</p> <p>Procure o tema que você goste muito...(P7:Q11)</p> <p>Gostar do tema que está fazendo...(P8:Q11)</p> <p>Que escolhesse o tema que fosse de interesse, dentro da área que você esta atuando, que facilita o trabalho por dois motivos: porque você tem base pra estar estudando, e você tem o interesse em estar desenvolvendo, porque é uma coisa que você faz, que você gosta....(P9:Q11)</p> <p>Você tem que pegar um tema que goste(P10:Q11)</p> <p>Envolvimento com o TCC (P11:Q11)</p>
	4.2. Compromisso	<p>Ir atrás... procurar informação com o orientador, não esperar ele vir atrás de você..(P2:Q11)</p> <p>Vai indo devagar, sempre estudando, sempre recorrendo, sempre perguntando pro professor..É estudar bastante(P3:Q11)</p> <p>Muito compromisso, muita responsabilidade. Entregar tudo que for pedido na data certa. Eu acho que é isso responsabilidade, e o compromisso de se empenhar em fazer um bom trabalho.(P4:Q11)</p> <p>Que desenvolvesse o trabalho com bastante seriedade,(P10:Q11)</p>

		Compromisso com o TCC(P11:Q11)
	4.3. Organização	Você vai ter que realmente se organizar(P1:Q11) Um conselho que eu daria é não deixar tudo para última hora (P3:Q11) Tem que ter um objetivo, não pode deixar acumular(P6:Q11)
	4.4. Persistência	Não desanimar porque não é fácil (P2:Q11) Acreditar no que está fazendo..no que é capaz...(P3:Q11) Não desistir nunca, pois ao término da pesquisa, você irá perceber que seu desempenho foi de grande valor(P5:Q11) Não desistir porque no começo é complicado, mas depois se a pessoa é persistente, ela vai caminhando..(P6:Q11) Não desistir de jeito nenhum porque todo mundo é capaz(P7:Q11) Nem pagar pra ninguém fazer, é fazer mesmo.(P8:Q11)
	4.5. Necessidade de leituras	Fazer muita leitura(P8:Q11) Tem de ler e começar a fazer os resumos, ler uma duas vezes os mesmo texto pra entender bem o que o autor ta falando(P10:Q11) Muita leitura (P11:Q11)
	4.6. Viabilidade e continuidade na elaboração do TCC	Paciência e clareza do que vai ser pesquisado (P5:Q11) Não adianta você querer um tema inovador e diferente, aí falta material e vai começando a aparecer as dificuldades e aí você desanima (P8:Q11) Escolher um tema, firmar e não ficar mudando(P2:Q11)

		Se é um tema que você gosta mas que não tem material, não faça (P10:Q11)
	4.7. Contribuição prática	Fazer uma coisa que você goste e que depois possa aproveitar mais para frente (P7:Q11) Futuramente você vai rever, vai relendo, você vai se deparando com a prática, você vai encontrar muita coisa para te auxiliar (P9:Q11)

É fato que a realização da monografia requer um certo esforço e comprometimento por parte de quem a realiza; requer também planejamento, organização, vontade de buscar novos conhecimentos, bem como um esforço de reflexão, alguma disponibilidade de tempo e, acima de tudo, a vontade de realizar, dentro das possibilidades e condições postas, um bom trabalho.

As sugestões dadas pelos egressos, para os alunos que irão iniciar o TCC, apresentadas no quadro VII, sinalizam as formas como estes compreenderam, vivenciaram e procuraram explicar o processo de elaboração da monografia.

São enfatizados o interesse, o compromisso, a organização, a persistência, a necessidade de leituras, bem como a viabilidade e continuidade para o desenvolvimento do tema, que sem dúvida, são requisitos necessários ao pesquisador. Entretanto, deve-se destacar a ausência de requisitos inerentes ao pesquisar, como a criatividade, a construção e reconstrução de conhecimentos indispensáveis à formação do pesquisador.

As dificuldades para a realização da monografia, relatadas neste capítulo, já são conhecidas, principalmente, por quem estuda as instituições privadas, que vivem um processo de qualificação e investimento na sua dimensão de ensino e pesquisa, portanto, não se constituem em revelações inéditas ou surpreendentes. Constituem-se, entretanto, em desafios importantes para compreender as perspectivas, limites e possibilidades dessas instituições.

Por estes e outros aspectos observados na análise dos dados, pode-se concluir pela importância desse tipo de atividade no processo de formação inicial do futuro professor. Embora a monografia não seja o único espaço para a reflexão, através da sua elaboração é possível que os alunos consigam aprofundar-se no processo de pensar a educação e o papel da escola nesse processo. Sobretudo, essa forma de trabalho permite que se possa repensar a formação inicial do professor no curso de Pedagogia.

6 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO VIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO

O pintor só dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar do seu motivo. Nós, espectadores, estamos em excesso. Acolhidos sob esse olhar somos por ele expulsos, substituídos por aquilo que desde sempre se encontrava lá, antes de nós: o próprio modelo. Mas inversamente, o olhar do pintor dirigido para fora do quadro, ao vazio que lhe faz face, aceita tantos modelos quantos espectadores lhe apareçam nesse lugar preciso mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente. Nenhum olhar é estável, ou antes, no fulcro neutro do olhar que transpassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem o seu papel ao infinito.

(Foucault, 1999)

Tratar da formação docente atualmente exige um esforço para compreender as suas múltiplas interpretações, bem como as suas mais variadas determinações. Por formação docente entende-se, aqui, uma formação tecida a partir das mais diversas possibilidades de produção e recriação de conhecimentos.

O movimento pela qualidade ora disseminado nas instituições tem origem nas necessidades postas pela sociedade, e na pressão exercida pelos órgãos governamentais para melhoria do ensino.

Segundo Pimenta (2002):

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender (p.186).

Obter informações tanto dos alunos quanto dos egressos, sobre as atividades que realizam, ou realizaram na universidade, pode auxiliar nas formas de planejá-las, considerando o processo pedagógico e o contexto em que se inserem.

Segundo Hurtado e Navia (1997):

A avaliação dos alunos tem importantes aplicações, permitindo a administradores, diretores, autoridades ligadas a políticas públicas e pesquisadores do ensino superior agir com base em argumentos mais sólidos (p.18).

Dentro da universidade, é o aluno o principal avaliador, por ser ao mesmo tempo *cliente e consumidor* dos serviços que ela oferece. É a partir de seus pontos de vista que, geralmente, é traçada a radiografia dos fatores promotores e inibidores de qualidade de ensino.

Segundo Gavaldon (1996), o aluno avalia a qualidade do ensino através dos conhecimentos propiciados e adquiridos. O tipo, a quantidade, a qualidade, a utilidade e a facilidade com que esses conhecimentos são adquiridos norteiam o diagnóstico dessa avaliação.

Ao iniciar esta pesquisa tinha-se como pressuposto que o modelo oferecido na instituição de origem dos participantes _ a dobradinha interdisciplinar das disciplinas de Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa em Educação, juntamente com o TCC _ além de propiciar as condições institucionais básicas necessárias à atividade de pesquisar, tendo em vista as condições pessoais dos participantes (alunas de um curso noturno, em sua maioria trabalhadoras com poucas condições pessoais para se dedicar à atividade de elaboração da monografia), propiciavam também uma compreensão maior da pesquisa e suas implicações, na formação prática e docente.

Tal pressuposto se mostrou correto apenas parcialmente, uma vez que a formação inicial científica, sinalizada pelos dados, está relacionada à absorção de conhecimentos já elaborados em livros, ou seja, do conhecimento já pronto, e também ao aprofundamento de conhecimento, em que a pesquisa científica pode ser resumida ao ato de ir à biblioteca e aprofundar-se em leituras.

Esses dados levam a refletir em que medida as disciplinas com ênfase metodológica em pesquisa estão cumprindo o seu papel, uma vez que sugerem que, para os participantes, a formação inicial científica não é uma especificidade dessas disciplinas. Tal fato indica

que os egressos entenderam como formação inicial científica, tanto o contato com estudos científicos, quanto o aprofundamento de conhecimentos, que, *a priori*, ocorrem em todas as disciplinas, ou seja, eles percebem como atividades que permitem iniciá-los cientificamente as diferentes atividades didáticas do curso e não aquelas específicas das disciplinas metodológicas ou ligadas ao pesquisar.

Evidencia-se, assim, que somente criar disciplinas responsáveis pela formação científica, não é suficiente. Pois, se os participantes terminaram o curso com esta concepção ampla de pesquisa, isso significa que as disciplinas criadas para dar o suporte à formação científica, cuja finalidade explícita é ensinar ao aluno a forma de proceder para produzir conhecimentos, não atingiram seus objetivos.

Este fato sinaliza que cada vez menos deve-se basear a formação docente na inculcação de determinados conhecimentos teóricos, sistematizado por algumas disciplinas. Ao contrário, cada vez mais deve-se centrar a formação numa perspectiva de construção do profissional investigativo, que possa lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela, com a multiplicidade de opiniões, saberes e fazeres que muitas vezes eram desconsiderados pela “pretensa” superioridade do conhecimento sistematizado pela academia.

O presente estudo também levantou outros pontos que permeiam as discussões sobre pesquisa e formação docente, o que reafirma a necessidade de se conhecer mais sobre as várias atividades acadêmicas e suas possibilidades de aliar ensino e pesquisa. Entretanto, observa-se também uma dificuldade por parte dos alunos em compreender e justificar essa dupla habilitação. Mesmo quando a articulação entre ensino e pesquisa é reconhecida como importante, há uma impossibilidade em vislumbrar como seria essa formação integrada.

Desenvolver a atitude do futuro professor para investigar a sua própria prática pedagógica, no intuito de aperfeiçoá-la continuamente, percebendo-a para além da rotina, visto que sua atividade de educador não é apenas uma atitude técnico-metodológica rotineira, mas um ato de caráter político, pedagógico, antropológico e cultural, complexo e em constante movimento, requer que sejam revistas a organização curricular, identificando disciplinas desnecessárias à formação profissional escolhida, substituindo-as por outras que proporcionem conhecimentos teórico-práticos e vivenciais necessários para a ampliação de conhecimentos do aluno e, portanto, mais adequados à formação.

Segundo Rupolo (1998), em seu processo educativo, o homem é um ser que reflete a teoria e que atua na prática. *A prática educativa alcança seus fins se, partindo da reflexão da realidade, acata o desafio de conectar teoria-prática, ou seja, vincular a experiência profissional ao conhecimento científico embasado nas ciências da educação* (p.57). Para o autor a relação teoria-prática constitui uma questão fundamental da pedagogia, uma vez que, no seu entendimento, falar em educação envolve, indissociavelmente, falar em realidade social.

Como já foi dito no Capítulo 2, relacionar a teoria estudada com situações práticas não significa valorizar a prática em detrimento do conhecimento teórico. O ensino universitário na graduação tem o propósito de ir além de uma formação puramente técnica. É necessário que exista um diálogo entre elas, de modo que a prática se alimente da teoria e a teoria da prática, numa relação dialética, em que uma imponha mudanças à outra.

Por outro lado, o TCC possibilitou um conhecimento, ainda que incipiente ou parcial, sobre algumas atividades de pesquisa, ampliando mesmo que de forma insuficiente, a concepção que os participantes possuíam sobre o pesquisar. Possibilitou também, conforme alguns depoimentos, uma articulação interdisciplinar, ainda que esta não tenha sido planejada. Surge assim, o TCC, como possibilidade de uma integração por parte dos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo acadêmico.

A integração das diferentes disciplinas trabalhadas pelos formadores de professores é fundamental, pois, como afirma Bzuneck (1999), resultados melhores se conseguiriam, inclusive em termos de crescimento e desenvolvimento pessoais, com a socialização das experiências, conhecimentos e idéias de todo esse corpo de formadores, o que de acordo com o autor, é uma tarefa custosa e exigente.

Pachane (1995) em estudo sobre a contribuição da experiência universitária ao desenvolvimento pessoal do aluno, verificou que, dentre os espaços de participação do estudante no contexto universitário, a realização de trabalhos de pesquisas é o que mais abre possibilidades ao aluno, configurando-se em uma de suas principais satisfações, em especial pela possibilidade de realização de um trabalho prático.

Uma vez que o exercício da profissão docente exige atualização permanente dos conhecimentos, isso implica que cada um dos docentes se dedique à investigação científica no domínio de sua área de ensino e de interesse. Para tanto é necessário garantir que esses

professores recebam na graduação uma instrumentalização, mínima que seja, para a pesquisa, uma vez que a ênfase na pesquisa e sua relação com o ensino é bastante discutida.

De acordo com Gregório (2000),

É fundamental que o professor venha a abrir-se para a pesquisa e estar com o seu olhar atento a tudo e a todos os fatos. O importante na prática docente é desenvolver a capacidade de aprender a aprender, explorando o mundo das idéias e conhecimentos, exercendo um papel ativo na construção de seu conhecimento (p.157).

André (1994) ao propor que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa, parte do princípio que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Ou seja, propõe a utilização da metodologia de pesquisa, isto é, que os alunos aprendam a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa a selecionar dados instrumentais que lhes permitam elucidar as questões e hipóteses formuladas, e que sejam capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas. Essa proposta apóia-se no pressuposto de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agirem sobre ela.

Para que o professor crie em sua sala de aula uma ambiência de pesquisa, ele necessita ser formado nessa ambiência. Logo, a formação de professores-pesquisadores é de fundamental importância para a construção de uma escola que vivencie a pesquisa, onde a curiosidade, a capacidade de problematização do real, o espírito crítico e a reflexividade estejam fortemente presentes.

A necessidade de propiciar aos alunos a oportunidade de aprender deposita, na profissão docente, segundo Máximo (1998), enormes expectativas que, por sua vez, invocam maior consistência e melhor qualidade no trabalho de formação dos professores.

Conhecer e utilizar práticas educativas que sejam capazes de garantir aos estudantes um desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional compatível com o estilo de vida requerido pela sociedade é consensual.

Para Máximo (1998), uma das preocupações fundamentais dos projetos atuais de formação de professores tem sido a de encontrar formas de levá-los a adquirir sólidos conhecimentos teóricos durante a formação inicial, e também durante o desempenho de sua carreira profissional.

Para André (1994), faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existam situações concretas para o seu exercício. Assim sendo, os cursos de formação docente não devem apenas usar a metodologia investigativa, mas incluir entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaço para a troca e a construção conjunta de saberes.

Embora óbvio, destaca-se uma vez mais neste estudo que a participação ativa dos alunos no próprio processo de produção de conhecimentos não prescinde da atuação do professor, que tem papel importante no planejamento, na supervisão das atividades e na sua avaliação. É o professor que coordena todo o processo: é dele que brotam os estímulos iniciais, é ele que orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes, e é ele que os ensina a sistematizar os dados, a interpretá-los e relatá-los.

Espera-se, portanto, que os professores orientadores possuam, entre outros requisitos, maturidade, senso crítico, conhecimento técnico e metodológico, etc. E nesse sentido, os principais desafios ainda referem-se ao próprio cotidiano da universidade, principalmente nas instituições privadas, onde professores têm tido cada vez menos tempo para o preparo de aulas e pesquisa, e em que entraves burocráticos dificultam a formação de grupos de estudo e de pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado, e apontado por Andrade Martins (1997), é que as atribuições do orientador, geralmente, não são muito bem definidas. Por se tratar de uma relação que, no caso da graduação, pode variar de um a dois semestres, dependendo do curso e da instituição, há a necessidade de que os critérios de escolha sejam refletidos, visto que esta decisão pode ser crucial para o bom desenvolvimento do estudo.

Pode-se perceber nas respostas de alguns egressos, um vislumbre do fato de que, em relação à pesquisa mesmo que seus resultados não sejam percebidos de imediato ou de forma objetiva, eles existem e estão impressos nos sujeitos que vivenciaram essa prática e que saem dela diferentes, transformados e enriquecidos.

Campos (2000) destaca que:

O curso deve propiciar ocasiões para que os alunos expressem seu saber cotidiano sobre a educação, confrontem-no com os conhecimentos científicos aos quais estão tendo acesso, e reflitam sobre essa interação. Assim, não basta que conhecimentos sistematizados sobre temas lhes sejam proporcionados; é preciso que o confronto entre eles e os conhecimentos do senso comum sejam partilhados e, por sua vez, sejam objeto de uma reflexão (p.164).

Essa formação precisa ser planejada, prevista em currículo, definindo-se a concepção de formação científica, bem como a sua forma de realização. Ao lado da importante formação teórica, geralmente trabalhada apenas no modelo transmissão/assimilação de conhecimentos, deve estar a pesquisa como elemento auxiliar e complementar.

As condições citadas pelos participantes sinalizam a necessidade de que o planejamento das atividades estabelecidas para a elaboração da monografia considerem tanto as facilidades quanto as dificuldades institucionais e pessoais destacadas.

Nesse sentido, é oportuno apresentar o que pontua Pimenta (2002):

O tempo, no ensino, estrutura-se diferentemente do tempo na pesquisa: não há flexibilidade, e o processo de ensinar tem de se adequar ao semestre (quatro meses de aula) ou ao ano (oito meses, em média), para os fechamentos necessários ao programa previsto. A adequação temporal dos cronogramas curriculares constitui desafios e limites gerais existentes no processo de ensino (p.194).

A autora sugere que novas formas de organização curricular, por exemplo, os programas de aprendizagem por projetos, por atividades, por eixos conceituais comuns, por problemas, por temas, que integram várias disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, contribuindo para superar a visão fragmentada de conhecimento e a justaposição de disciplinas características do currículo em grades, devem ser analisadas como possibilidades de superação dos entraves apontados, tanto pelos participantes quanto pela literatura consultada.

De forma geral, os participantes mostraram-se satisfeitos de terem realizado a monografia, e percebem a contribuição desta para sua formação, em maior ou menor grau. A este estudo interessa o significado dessa contribuição, como e em que medida ela se converte numa atividade que possibilita instrumentalizar e despertar o futuro professor para a prática da pesquisa.

Assim sendo, podemos sintetizar as seguintes contribuições do TCC à formação docente:

- possibilita, ainda que de forma parcial, um maior conhecimento e domínio sobre algumas atividades de pesquisa;
- instrumentaliza o aluno com algumas habilidades para a prática investigativa;
- amplia, ainda que de forma insuficiente, a concepção de pesquisa do aluno;
- promove articulação interdisciplinar, promovendo integração dos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo;
- possibilita relacionar e aproximar teoria com situações práticas;
- envolve o aluno no processo de produção de conhecimento, de forma sistematizada, incentivando assim a formação do hábito da pesquisa, da investigação e indagação nos futuros professores;
- diminui a ênfase na relação transmissão/assimilação de conhecimentos ao buscar o equilíbrio entre ensinar e ensinar e aprender, através da prática da construção de conhecimentos.

Em relação às reflexões que necessitam ser realizadas no âmbito da formação inicial docente, este estudo destaca:

- a diversificação significativa da concepção de atividades de pesquisa, englobando desde atividades de estudo até a realização de atividades didáticas das disciplinas existentes;
- a educação inicial científica recebida revelou-se predominantemente relacionada ao estudo e ao seu aprofundamento, e não à produção ou reconstrução de conhecimentos, sinalizando uma educação científica precária;
- as disciplinas com ênfase metodológicas como Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa em Educação, não propiciaram aos participantes uma compreensão significativa sobre a concepção de pesquisa e seu papel na formação e prática docente.

A partir dos pontos acima sinalizados, pode-se dizer que cabe à universidade avaliar seus projetos de formação de futuros professores. Não basta apenas entrar em contato com conhecimentos acumulados, é necessário formar cientificamente para que o aluno seja capaz de problematizar, e por meio de investigação, buscar soluções para os problemas, formulando hipóteses, planejando a pesquisa, coletando e analisando os dados, elaborando conclusões e comunicando os resultados, enfim, garantindo o seu protagonismo e liberdade de criação do próprio conhecimento.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

(Einstein)

É fato que a prática da pesquisa na graduação não dará conta de resolver sozinha os problemas relativos à formação dos professores e nem a isso se propõe, mas a ela cabe, sem dúvida, uma parcela significativa dessa responsabilidade.

Da mesma forma, o TCC, mesmo sendo considerado uma atividade curricular com potencial para aliar teoria e prática, não pode ser visto como panacéia, que milagrosamente resolverá todas as expectativas postas sobre essa questão, em relação à formação docente.

As monografias referentes ao grau de conclusão do estudante universitário são consideradas, pelos autores aqui apresentados, como estudos iniciais de pesquisa, que dão oportunidade ao estudante para explorar determinado tema ou problema, levando-o a um estudo com maior ou menor profundidade e/ou extensão, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de coletar dados de maneira lógica e apresentar conclusões.

Freddo (1994) pondera que:

O TCC, enquanto realizado ao final do curso de graduação, não é a realização de um sonho dourado de que um dia seremos um país de cientistas e intelectuais. É, pelo menos, uma tentativa de se colocar no mercado de trabalho pessoas que têm consciência de si próprias enquanto pessoas e profissionais e que sabem como proceder uma investigação com um mínimo de embasamento teórico e científico acerca da realidade que os cerca e de sua efetiva posição nesta realidade (p.73).

O que se busca basicamente com a elaboração de um TCC, no caso específico de formação docente, é torná-lo uma atividade que por meio da apropriação e uso do conhecimento acadêmico/científico, aproxime teoria e prática na formação inicial, sem

perder de vista que, o conhecimento científico não traz, diretamente soluções para prática educativa.

Diminuir a ênfase na relação transmissão/assimilação de conhecimentos e buscar o equilíbrio entre ensinar e ensinar e aprender, através da prática de construção de conhecimentos é uma das grandes contribuições do TCC à formação docente, uma vez que o futuro professor deve ser preparado com base nessa articulação, inclusive para que seja capaz de proceder de modo semelhante com seus alunos.

O pano de fundo dessa iniciativa é a concepção de que o envolvimento dos alunos no processo de produção de conhecimentos, com as formas sistematizadas que envolvem essa produção é um elemento complementar necessário à sua formação inicial, e que esta atitude tende a ser proveitosa, na medida em que for capaz de formar o hábito da pesquisa, da investigação, da indagação, naqueles que se preparam para exercer a profissão docente.

Dificuldades na realização de pesquisa na graduação são esperadas, principalmente, nas instituições privadas. Construir estratégias para sua superação, por exemplo, conjugar as propostas de formação do professor-pesquisador com as condições atuais das instituições, principalmente as privadas, são desafios colocados ao ensino superior brasileiro no momento atual.

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ANDRADE MARTINS, G. de. A relação orientador x orientando na elaboração de trabalho técnico-científicos. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: FEA-USP, p.163-180, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. Os Estudos Etnográficos e a Reconstrução do Saber Didático. **ANDE**, ano 12, n.19, p.17-21, 1993.

_____. O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Claves, S. M.; TIBALLI, E.F. (Orgs.). **Anais do VII Endipe**. Goiânia, v. II, 1994.

_____. O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Psicologia da educação. Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação: PUC- SP**, São Paulo, n.1, p.36-41, nov., 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org). **A pesquisa ação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Etnografia da prática escolar. Campinas : Papirus, 1998.

_____. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. Autores ou Atores? O papel do sujeito na Pesquisa. In: TRINDADE, V, FAZENDA, I., LINHARES, C. (Orgs.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001b.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, jul., 2001c.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZZI, R. G. **Pesquisa em Educação e Psicologia**: identificando condições que favorecem sua ocorrência na universidade. Campinas, 1993. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1975.

BARIANI, I. C. D. **Apontamentos sobre coleta de dados em pesquisa**. Notas de aula, 1995. Mimeo.

BEILLEROT, J. A. “Pesquisa”: Esboço de Uma Análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

BELLI, V. Ensino, valores e produção do conhecimento: a orientação de monografias no curso de graduação em pedagogia. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, maio./jun., 2000.527p., p. 407-408.

BETTOI, S.M. **O Pesquisar na Graduação: A Palavra do aluno de Psicologia sobre as Condições Presentes na sua Vida Acadêmica**. Dissertação de Mestrado, 1995, PUC-SP.

BOAVENTURA SANTOS, de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1997.

BRASIL. MEC/INEP. Educação Superior: conceitos, definições e classificações. Brasília, 2000.

BRASIL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE n.07/2000. Uma Reflexão Sobre a Formação do Professor da Escola Básica.

_____. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Escola Básica, em Cursos de Nível Superior, fev., 2001.

BRZEZINSKI, I. Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “ Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior” **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE**, Brasília, 2001.

BZUNECK, J. A. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.3, p.41-52, 1999.

CAMPOS, M.M. Conhecimento e Pesquisa na Formação de Profissionais de Educação. **Estudos e Documentos Faculdade de Educação USP**, vol.42, p.157-165, 2000.

CANDAU, V. M. **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; (Rio de Janeiro): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Roca, 1988.

CASTANHO, S. E. G. Educação superior do século XXI: discussão de uma proposta. Caxambú, **ANPED/ 2000**. Disponível em: <http://anped.org.br/>

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia/SESU/MEC. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**, 1999. (mimeo)

CHICARELLE, R de J. **Formação Inicial Científica no Curso de Pedagogia**. São Paulo, 2001.90f. .Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES VI, 2001, Águas de Lindóia. **Textos Geradores e Resumos do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: São Paulo: UNESP, 2001. 214p.

CUNHA, M. I.da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, B.C, MOROSINI, M. (Orgs.) **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciaturas. Caxambu/2001, **Anped**. Disponível em: <http://anped.org.br/0425.t.htm>.

DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor – pesquisador, no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VI Encontro Nacional, Belo Horizonte: 1992, mimeo.

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1996. mimeo.

ECO, U. **Como se faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ENDIPE – X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. **Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Rio de Janeiro, UERJ, 2000.527p.

ENDIPE – XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 2002. **Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Goiânia, 2002. p. 528.

FACHIM, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERRAZ, L.N.B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. **Movimento**, n.2, p.59-66, set., 2000.

FONTANA, R. C. A. Possibilidades e limites da participação na pesquisa em educação. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, maio./jun., 2000.527p., p.374.

FREDDO, A. C. C. O Trabalho de Conclusão de Curso como Proposta de Reflexão. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.12, n.1, p.69-75, jan./jun,1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAVALDON, L. L. A Qualidade do Ensino na Visão do Aluno. In: QUELUZ, A. G. (Org.) **Educação Sem Fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 1996.

GERALDI, C. M. G. **III CONGRESSO EUROPEO DE INVESTIGACION EDUCATIVA**. A Integração do Ensino e da Investigação no Trabalho Docente Universitário. Asociacion Européia de Investigacion Educativa (EERA) ECER' 1996/Sevilha.

_____. et. al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.

GUERRA, C. T. **A Psicologia na Formação de Professores: concepções de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura**. Campinas, 1999. (Exame de Qualificação Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

GUERRA, M À. S. La formación inicial. El currículum del nadador. **Cuadernos de Pedagogia**, n.220, p.50-54, dec., 1993.

HURTADO, S.; NAVIA, C.N. Avaliação dos estudantes universitários. **Curso de Especialização em Avaliação à Distância**. Brasília: UnB, v.4, p.3-28, 1997.

IMBERNÒN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia uma nova cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KERSCHER, M. A; KERSCHER, S. A. **Monografia como fazer**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 1999.

INÁCIO FILHO, G. **A monografia na universidade**. Campinas: Papyrus, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**. Belo Horizonte/Porto Alegre: UFMG/ARTMED, 1999.

LEAL, Maria C. Razão Científica e Educação Científica. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I., LINHARES, C. (Orgs.) **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001.

LEITE, S A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S da S; SADALLA, A.M.F. de A. **Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

LEITE, S. A. Desafios para a pesquisa sobre iniciação científica em psicologia. In: BONFIM, E. de M. (Org.). **Coletâneas da ANPEPP**, Formações em Psicologia: Pós Graduação e Graduação, 1 (8), set., 1996.

LIBÂNIO, J.C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n.68, p.239-277, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista Ande**, n.19, ano 12, p.31-38, 1993.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p. 5-15, nov.1996.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Ensinar e Aprender: sujeitos saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. O professor seu saber sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n.74, p.77-96, 2001.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2001.

_____. Repercussões da pesquisa nas práticas educativas e políticas educacionais. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília. (Orgs.) **Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos**. São Leopoldo, Unisinos, 2001c.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

MARCONDES, M.I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: (Orgs.) ROSA, G. D. E.; SOUZA, V. C. de. **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCELO, C. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto, 1999.

MAXIMO, A. C. A atividade de pesquisa como prática educativa: uma avaliação do Processo de formação de professores no curso de Pedagogia. In: LIMA, S.M de (Org.). **Busca e Movimento Formação do Professor e Exigências Educacionais Contemporâneas**. Cuiabá: UFMT, 1998.

MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MEDEIROS, I.R. P. M. Formação Docente. **Momento**, Rio Grande, n.12, p.103-111, 1999.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2001.

MONTEIRO, G. **Guia para Elaboração de Projetos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Dissertação e Teses**. São Paulo: Edicon, 1998.

MONTEIRO, R.C. A Pesquisa Qualitativa como Opção Metodológica. **Pro-posições**, Campinas, n.5, p.27-35, ago., 1991.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Brasília:UNESCO, 2000.

NATÁRIO, E. G. et. al. Conceito de Universidade, Ciência e Pesquisa em Universitários Ingressantes do Curso de Pedagogia da USF. In: I CONGRESSO DE PESQUISA EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Campinas. **Anais...** 1998. p.148.

_____ et. al.. Conceito de Universidade, Ciência e Pesquisa em Universitários Ingressantes. **Revista Educação e Ensino – USF**, Bragança Paulista, v.4, n.1, jan./jun., p.71-78, 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão Docente. **Teoria & Educação**. n.4, Porto Alegre, Pannonica, p.109-139, 1991.

_____. **Vida de professores**. Lisboa : Porto, 1995.

OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, G.P.; PEREIRA, M. A. L. Visão do aluno_ futuro professor_ sobre o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, maio./jun., 2000. 527p., p.433-434.

_____.; AZZI, R.G. Concepção do Conceito de Pesquisa por Alunas Concluintes de um Curso de Pedagogia. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia: São Paulo, nov., 2001. **Anais...** Águas de Lindóia, ago., 2001. 214p., p.169.

_____.; _____. Professor-Pesquisador e Psicologia: Problematizando Relações. In: AZZI, R.G; SADALLA, A.M.F.de A. **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OLIVEIRA, L. C. V. Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito nas atividades acadêmicas. Caxambú, **ANPED/2001**. Disponível em: <http://anped.org.br/>

PACCHANE, G. G. **A Universidade Viva: A Experiência Universitária e Sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal a Partir da Perspectiva do Aluno**. Dissertação de Mestrado. 1998. Unicamp, Campinas, SP.

PARECER CNE/CP/009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de Professores**. Pesquisas Representação e Poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, M. A. L. **A Busca de Caminhos que Integram Teoria e Prática na Formação Inicial**: O Caso de Uma Disciplina de Psicologia, 2002. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PEREIRA, M.C. O curso de Pedagogia no processo de formação dos profissionais da educação: questões e perspectivas. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. **Formação de Professor**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Intertexto, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo : Cortez, 1995.

_____. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores _ saberes da docência e identidade do professor.

Revista da AEC, n. 104, p.45-59, 1997.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência No Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, N. B. Saberes Docentes e Processos Formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v.2, n.3, p.45-59, jan./jun. 2001.

RAMOS, M.G. Os significados da pesquisa na ação docente e a qualidade no ensino. **Educação**, Porto Alegre, n.40, p.39-56, abr., 2000.

RIOS, M. de F. S. Experiências dos Alunos de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão Durante a Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v.7, n.9, p.203-215, jan./jun. 1999.

RUPOLO, I. Relação Teoria-Prática na Intervenção Pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.5, n.1, p. 57-69, 1998.

SADALLA, A.M.A, et al. Desenvolvimento profissional e constituição da docência. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S da S; SADALLA, A.M.F. de A. **Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

SADALLA, A.M.A et al. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e contribuições. In: Azzi, R.G; SADALLA, A.M.F.de A. **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2001.

SCHEIBE, L. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. **Ensinar e aprender sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practioner**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. **La fomarción de profesionales reflexivos**. Barcelona : Paidós, 1992b.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**. História e Identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável as investidas ideológicas. Caxambú, ANPED/2000. Disponível em: <http://anped.org.br/>

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA. M. T. (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, W C da; ARAÚJO, C. B de; RUIZ, M.B. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. **Movimento**, n.2, p.149-159, set., 2000.

SILVEIRA, J.L.C. da; PADILHA, W. W. N; SOARES, E.L. Prática de pesquisa como princípio educativo. **Movimento**, n.5, p. 111-128, maio., 2002.

SNYDERS, G. **Feliz na Universidade**: Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1984.

SUAIA, A. C. A. Monografia racional. In: SEMINÁRIO EM ADMINSTRARÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: FEA-USP, 1996, p.276,295.

TANURI, L.M. Um decreto exorbitante. **Jornal da Unesp**, n.144, São Paulo, mar., 2000.

TOMASI, N.G.S. **Metodologia da pesquisa em saúde**: fundamentos essenciais. Curitiba: As autoras, 199.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Documentos da Universidade São Francisco, Criação Autorização e Reconhecimento**, set., 1991.

VEIGA, I.P.A. et. al. **Licenciatura e Pedagogia**. Realidades, Incertezas, Utopias. Campinas: Papirus, 1997.

VICTORIANO, B.A. D.; GARCIA, C.C. **Produzindo a monografia**: Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Publister, 1996.

VIDAL, E. M. Educação científica e formação de professores: investigando domínios conceituais. In: XI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 2002. **Anais...** Goiânia, maio., 2002. p. 528, p.193-194.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, n.220, p.44-49, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.

_____. Entrevista/Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica**, vol.6, n.34,p.5-15, jul./ago. 2000.

Anexo 1: Formulário de Caracterização dos Participantes
--

Dados Pessoais

Nome _____

Idade _____

Local onde trabalha _____

Função Profissional que desempenha atualmente? _____

Jornada de Trabalho _____

Anexo II: Roteiro da Entrevista com os Participantes

1. Depois de formada você realizou ou participou de alguma atividade de pesquisa?
2. Você identifica algumas das atividades de pesquisa descritas abaixo em outras disciplinas do curso além do TCC? Se sim, aponte quais disciplinas e quais atividades.

Delimitação do problema/levantamento bibliográfico/ elaboração de instrumento de coleta de dados/ coleta de dados/análise dos dados/ discussão dos dados/ elaboração do relatório/ comunicação da pesquisa/ outras.

3. Como foi a sua experiência (ou vivência) na realização do TCC?
4. Em que ponto da realização da monografia você sentiu mais dificuldade e por quê?
5. Qual(is) a(s) condição(ões) que você indica como facilitadora(s) para realização do TCC?
6. Qual(is) a(s) condição(ões) que você indica como dificultadora(s) para realização do TCC?
7. Com relação ao TCC qual(is) fator(es) identifica (ou destaca) como significativo(s) para sua formação?
8. Realizar o TCC mudou a concepção que você possuía sobre pesquisa? Por quê?
9. A realização do TCC trouxe contribuição(ões) para sua formação? Qual(is) foi(ram) esta(s) contribuição(ões)?
10. Em sua prática profissional atual você tem elaborado ou participado de projetos de pesquisa ou de grupos de estudos?
11. Que sugestões você daria para quem está iniciando o TCC?