



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA MARIA BARRÊTO DOS SANTOS DE ALMEIDA

**DESVELANDO SENTIDOS, DESCORTINANDO PRÁTICAS:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE O ENSINO
COM PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA BAIANA**

Feira de Santana
2018

ROSÂNGELA MARIA BARRÊTO DOS SANTOS DE ALMEIDA

**DESVELANDO SENTIDOS, DESCORTINANDO PRÁTICAS:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE O ENSINO
COM PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana – BA
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

- A45 Almeida, Rosângela Maria Barrêto dos Santos de
Desvelando sentidos, descortinando práticas : representações sociais docentes sobre o ensino com pesquisa na formação inicial de professores de uma universidade pública baiana / Rosângela Maria Barrêto dos Santos de Almeida. – 2018.
199 f. : il.
- Orientador: Marinalva Lopes Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018.
1. Docentes – formação inicial. 2. Ensino com pesquisa. 3. Práticas pedagógicas. 4. Professores – representações sociais. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13(814.2)

ROSÂNGELA MARIA BARRÊTO DOS SANTOS DE ALMEIDA

**DESVELANDO SENTIDOS, DESCORTINANDO PRÁTICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOCENTES SOBRE O ENSINO COM PESQUISA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
BAIANA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^(a). Dr^(a). Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.
Orientador (a)

Prof^(a). Dr^(a). Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios– UNEB
Primeiro (a) Examinador externo (a)

Prof^(a). Dr^(a). Mary Valda Souza Sales – UNEB
Segundo (a) Examinador externo (a)

Prof^(a). Dr^(a). Amali de Angelis Mussi – UEFS
Primeiro (a) Examinador interno (a)

Feira de Santana, 27 de setembro de 2018.

Resultado: _____

DEDICO

À minha *amada mãe Maria Perpétua*,
exemplo de educadora, mulher de singela humildade,
pacífica e de extrema sabedoria, que tornou-se para mim uma mestra por excelência.

Ao *meu amado pai Carlos Osvaldo*, exemplo de força, otimismo e entusiasmo pela vida.

Aos *meus filhos Hansel e Ana Sophie*, alegria da minha vida.

Aos *meus maravilhosos irmãos Alex, Dai e Gustavo (in memoriam)*
tradução perfeita do amor fraternal.

Ao *meu bem Rogério*, amor de longa data, dotado de grandeza e dignidade, que me fez
entender lições simples do que seja paciência, perseverança e amor.
Companheiro que me fez acreditar que meus sonhos se tornam realidade.

À *querida Maria Helena Sampaio Barreto (in memoriam)*, espírito de luz sempre presente.

À *todos os professores da educação básica*, sonhadores como eu.

AGRADECIMENTOS

A *meu Deus*, Pai Eterno de infinito amor, presente sempre em minha vida por meio de sua graça e bondade. Pela força, luz e sabedoria concedida. Pela minha saúde e de minha família, condição para que eu chegasse até aqui.

À *toda minha família* por acreditar em mim, entender as minhas ausências, vibrar comigo e fazer parte dessa conquista. Em especial, a minha mãe **Maria Perpétua Barreto**, exemplo de educadora, a quem devo o que sou, e, a meu esposo, **Silvio Rogério**, companheiro e porto seguro nas horas difíceis.

À minha orientadora, **Prof^(a). Dr^(a). Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.** pela motivação e exemplo de força ao compartilhar sua caminhada enquanto mãe, mulher e profissional. Merecedora de admiração pela paciência, cuidado e presteza em servir. Por ceder parte de seu tesouro - sua biblioteca pessoal, para que eu “me fartasse” de livros e concluísse essa pesquisa com a qualidade esperada. Pelas contribuições preciosas na composição desse trabalho, minha eterna gratidão.

À **Prof^(a). Dr^(a). Mary Valda Souza Sales** da UNEB e a **Prof^(a). Dr^(a). Amali de Angelis Mussi** da UEFS, que contribuíram na reorganização do projeto, andamento da pesquisa e escrita da dissertação durante a qualificação. Em cada leitura e escrita, seus olhares, suas indagações e sugestões me acompanharam.

À **Prof^(a). Dr^(a). Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios** da UNEB, que gentilmente leu e apontou detalhes fundamentais, e a estimada **Prof^(a). Dr^(a). Solange Lucas** da UEFS, pela docilidade, carinho e contribuições na qualificação.

Ao **quadro docente do Mestrado do PPGE** da UEFS, pela dedicação à realização do Programa e oportunização de aprendizado.

A **Prof^(a). Dr^(a). Nascelice Freitas** do DCHF, pelo apoio incondicional dispensado e acima de tudo pela admirável determinação, inteligência, carinho, atenção e disposição em colaborar com o meu crescimento enquanto pesquisadora. Pelo exemplo inspirador de mulher, cidadã e professora comprometida que é, minha especial gratidão.

Ao **grupo de professores do curso de Licenciatura em Geografia** da UEFS, pelo exemplo de comprometimento com a pesquisa na UEFS, acolhimento e solidariedade em doar parte de seu precioso tempo. Meu carinhoso agradecimento e reconhecimento. Sem a acolhida e envolvimento de todos vocês, esse estudo não seria possível.

Ao **Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana**, na pessoa da professora **Antonia Almeida Silva** – Coordenadora Geral, e a **Prof^(a). Dr^(a). Solange Mary**, vice coordenadora, pela firmeza e comprometimento com que conduziram o PPGE.

Ao **Bibliotecário Luis Ricardo Andrade da Silva**, pelo apoio, ajuda na hora devida, comprometimento com o saber e compreensão durante as andanças à biblioteca da UEFS. Não sei se poderei um dia retribuir tamanha disposição em servir.

À *Elci Nilma*, amiga de luz, enviada por Deus, com quem pude contar e compartilhar ideias. Anjo presente no momento mais difícil, quando a luz e a força me era tão necessária na constituição do projeto. Um sincero agradecimento pela atenção e apoio fundamental nesta conquista.

As amigas de longa data *Dagmar Ribeiro, Elizabete Luduvico e Ednalda*, por acreditarem no meu potencial, me empolgarem sempre na conquista de novos horizontes, e me incentivarem na realização de mais um sonho. À *Daniela de Lima*, amiga e parceira nas horas difíceis.

Aos *colegas do Mestrado*, pelas lições de vida, convivência, aprendizado, força, solidariedade e motivação.

À *professora Silvania Cápuia Carvalho da UEFS*, pela delicadeza, boa vontade e formidável colaboração na tradução do resumo para língua estrangeira.

Ao *quadro de funcionários do Mestrado, Hélio e Regina*, pela paciência, responsabilidade e gentileza com que trataram das nossas causas. Vocês compõem o programa e contribuíram para realização desta etapa importante de nossas vidas.

Aos *professores participantes do Programa Ciência na Escola* pela parceria, partilha de angústias, tristezas e alegrias propiciadas pela vivência do ensino com pesquisa, realidade que se tornou condição para composição do objeto dessa pesquisa. A vocês, que com a inspiração de Paulo Freire, mostrou-me, na prática, que ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, revelando-me quão importante é acreditar que podemos fazer a diferença, mesmo com os problemas que enfrentamos na educação.

Enfim, agradeço à todos aqueles, que por ventura a memória tenha falhado, amigos e ou colegas, que emitiram palavras de incentivo, manifestaram apoio e torceram por essa conquista.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, que teve como objetivo compreender, mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa é tratado na prática pedagógica de professores de cursos de Licenciatura de uma universidade pública baiana. Neste intuito, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2005) nas abordagens de Abric (1994) e Jodelet (1993). Durante o estudo, discutimos os seguintes conceitos: Ensino e Estratégias de Aprendizagem na Prática Docente (FREIRE, 2001, 1997; BACKER, 2012); DEMO, 1997, 2001, 2003, 2004, 2011; ANASTASIOU; ALVES, 2005); Ensino com Pesquisa na Prática Pedagógica (DEMO, 2011; LAMPERT, 2008; BAGNO, 2012; CHIZZOTTI, 2002; ANASTASIOU; ALVES, 2005; FREIRE, 1980, 1987; SEVERINO, 2008; NOVA; SOARES, 2012; CUNHA, 1996; GATTI, 2014) e Formação Inicial no Contexto Atual (IBERNÓN, 2009; TARDIF, 2002; GARCIA, 1999; RIBEIRO, 2015; PEREIRA, 2015; FREIRE, 2001,1996; GATTI, 2013; CUNHA, 1996; entre outros). Trata-se de um estudo quali-quantitativo, de caráter descritivo e exploratório, que utilizou como estratégias metodológicas a aplicação da Técnica Associação Livre de Palavras (TALP) com 50 professores de cursos de licenciatura da área de humanas, entrevistas semiestruturadas com 5 professores do curso de Licenciatura em Geografia e a Triagem Hierárquica Sucessiva para maior compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino com pesquisa e às práticas de pesquisa oportunizadas pelos docentes ao longo da formação. A investigação revelou, dentre outros aspectos que, apesar dos professores considerarem a pesquisa importante para a construção de conhecimento, as representações docentes trazem indícios de que a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem ainda precisa ser consolidada na dimensão pedagógica dos docentes formadores, confirmando que, na prática, a pesquisa ainda aparece como aquela atrelada ao caráter cientificista da universidade, no que tange à produção de conhecimento, evidenciando como elemento dificultador a leitura e o perfil discente, e como elemento propulsor para a prática da pesquisa, a quebra do paradigma tradicional e a necessidade de formação continuada dos docentes. Os resultados aparentam ter, como pano de fundo, a concepção de ensino-aprendizagem tradicional, cujas práticas transmissivas ainda se fazem presente.

Palavras-chave: Representação. Estratégia de aprendizagem. Ensino com pesquisa. Formação inicial.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of an investigation developed in the Graduate Program in Education of the State University of Feira de Santana-BA, whose objective was to understand, through social representations, how teaching with research is treated in the pedagogical practice of teachers of undergraduate courses at a public university in Bahia. In this sense, we use as theoretical-methodological reference the Theory of Social Representations of Moscovici (1978, 2005) in the approaches of Abric (1994) and Jodelet (1993). During the study we discussed the following concepts: Teaching and Learning Strategies in Teaching Practice (Freire (2001, 1997), Backer (2012), Demo (1997, 2001,2003, 2004, 2011), Anastasiou and Alves (2005), and Chernobyl (2002), Anastasiou and Alves (2005), Freire (1980, 1987), Severino (2008), Nova and Soares (2012), and Research in Pedagogical Practice (1996), Cunha (1996) and Gatti (2014)) and Initial Formation in the Present Context (Ibernón (2009), Tardif (2002), Garcia (1999), Ribeiro (2015), Pereira. This is a quantitative, descriptive and exploratory study that used as a methodological strategy the application of the Free Word Association Technique (TALP) with 50 teachers from undergraduate courses in the area of humanities, semi-structured interviews with 05 professors of the course of Degree in Geography and the Hierarchical Successive Triage for more or understanding of the meanings attributed by the subjects to teaching with research and to the research practices offered by the teachers during the training. The research revealed, among other aspects that, although teachers consider the research important for the construction of knowledge, the teachers' representations bring evidence that research as a teaching-learning strategy still needs to be consolidated in the pedagogical dimension of the teacher educators, confirming that in practice, research still appears as one related to the scientific character of the university, in what concerns the production of knowledge, evidencing as a difficult element the reading and the student profile, and as a driving force for the practice of research, the breaking of the traditional paradigm and the need for continuing teacher training. The results seem to have as a background, the traditional teaching-learning conception, whose transmissive practices are still present.

Keywords: Representation. Learning strategy. Teaching with research. Initial formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esboço da proposta do ensino com pesquisa elaborado como estratégia de desenvolvimento da linguagem	146
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções das representações	51
Quadro 2 – Síntese dos instrumentos de coleta de dados	105
Quadro 3 – Traços salientes das palavras evocadas em relação ao ensino com pesquisa..	117
Quadro 4 – THS: primeira etapa. As seis palavras escolhidas entre 18 mais expressivas na TALP	165
Quadro 5 – THS: segunda etapa. As 3 palavras escolhidas entre as 6 mais frequentes da TALP	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
Feciba	Feira de Ciências da Bahia
Geoplan	Laboratório de Geoprocessamento e Planejamento Integrado
GT	Grupo de Trabalho
IAT	Instituto Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Programas de Graduação
RS	Representações Sociais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THS	Triagem Hierárquica Sucessiva
TMC	Transtornos mentais comuns
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES	15
2.1 TRAJETÓRIA E ENCONTRO DA AUTORA COM O OBJETO	15
2.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	18
2.3 ENTRELAÇANDO SABERES LEGAIS E CIENTÍFICOS.....	25
2.3.1 O ensino com pesquisa no discurso de documentos oficiais que normatizam a formação de professores no ensino superior	25
2.3.2 O ensino com pesquisa no âmbito das produções acadêmicas	34
2.4 OBJETIVOS	41
2.4.1 Geral	41
2.4.2 Específicos	41
3 UM CONVITE À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	43
3.1.1 A origem da Teoria das Representações Sociais	43
3.1.2 O conceito de Representações Sociais	45
3.1.3 Da gênese às funções das representações sociais	49
3.1.4 As abordagens teóricas da TRS e o ensino com pesquisa na formação inicial de professores da UEFS	52
3.2 O ENSINO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE	58
3.2.1 O ensino com pesquisa na prática docente	71
3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL	81
4 O CAMINHO TRILHADO	87
4.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	88
4.2 LÓCUS E SUJEITOS DO ESTUDO	99
4.2.1 O curso de Licenciatura em Geografia	101
4.3 CUIDADOS ÉTICOS	103
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	104
4.5 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)	105
4.6 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	109
4.7 TRIAGEM HIERÁRQUICA SUCESSIVA	111
4.8 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	112
5 O DESVELAR DOS SENTIDOS E O DESCORTINAR DAS PRÁTICAS	116
5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS COM A TALP	116

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	120
5.2.1 Os sentidos de pesquisa dos docentes	121
5.2.2 A complexidade da docência no contexto da formação inicial	136
5.2.3 Motivação discente para aprendizagem	137
5.2.3.1 O perfil do discente licenciando.....	143
5.2.4 Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na prática docente	147
5.2.4.1 Buscando quebrar paradigmas da Ciência Moderna	158
5.2.4.2 A necessidade de formação continuada dos professores universitários	163
5.3 ANÁLISE DA TRIAGEM HIERÁRQUICA SUCESSIVA (THS)	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	189

1 INTRODUÇÃO

Inspirada nos pressupostos freirianos sobre o papel do professor para uma educação emancipatória, nos estudos de Pedro Demo sobre a relação ensino-pesquisa, o objeto do presente estudo é o ensino com pesquisa na formação inicial de professores, cuja problemática relaciona-se com a Linha de Pesquisa 2, do Mestrado em Educação, “Culturas, formação e práticas pedagógicas”, tendo como premissa, compreender, mediante as representações de professores de cursos de licenciatura, como a pesquisa é tratada na prática docente, em uma universidade pública baiana.

O primeiro capítulo, intitulado “Vivências e Inquietações”, apresenta a trajetória da autora, o que acabou por conduzir a curiosidade e anseios que moveram este trabalho. Delineia a problemática que envolve a pesquisa na formação do futuro professor, contextualizando o objeto de estudo, incluindo a análise de documentos oficiais e de pesquisas já produzidas sobre o tema, a fim de construir o problema de pesquisa.

O segundo capítulo, nomeado “Um convite à fundamentação teórica que sustenta este estudo”, propõe uma análise da Teoria das Representações Sociais, do Ensino com Pesquisa na prática docente, das Estratégias de Ensino na prática docente, apresentando o conceito de ensino e aprendizagem que nos apoiamos neste estudo e da Formação Inicial no contexto atual.

No capítulo terceiro, denominado “O Caminho trilhado”, fazemos um convite à compreensão do percurso ensejado, apresentando os pressupostos epistemológicos e metodológicos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados, os sujeitos, o lócus de estudo e os cuidados éticos adotados para a pesquisa.

Por fim, no último capítulo, “O desvelar dos sentidos e o descortinar das práticas de pesquisa”, evidenciamos, a partir das representações sociais dos sujeitos investigados, três grandes categorias: 1) os sentidos de pesquisa; 2) estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na prática; 3) a complexidade da docência no contexto da formação inicial e as subcategorias encontradas. Nesse capítulo, nos propomos a desvelar os sentidos e descortinar as práticas de pesquisa de docentes formadores de futuros professores, mediante as representações sociais, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico adotado e demais autores que foram nos apoiando ao longo da caminhada investigativa, na busca de entrelaçar saberes, buscando evidenciar os resultados encontrados, a fim de se fazer compreender,

mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa é tratado na prática docente de professores formadores de cursos de licenciatura da UEFS. Além dos achados nas entrevistas, analisamos os dados oriundos do teste de associação livre de palavras e a triagem hierárquica sucessiva.

Por fim, em nossas considerações finais, apresentamos uma síntese dos nossos achados a partir dos diferentes instrumentos de coleta e produção dos dados utilizados na pesquisa, almejando, nessa parte, realizar uma análise crítica da investigação realizada e reafirmar que a pesquisa, como estratégia de construção de conhecimento, é um instrumento importante para contribuir com o aprendizado no processo formativo dos futuros professores, além disso, que ela possa corroborar o ensino com pesquisa na escola, como âmbito de atuação profissional.

2 VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE)

Este capítulo apresenta inicialmente a trajetória da autora, suas vivências e inquietações, contextualizando os momentos experienciados que influenciaram nas suas diretrizes epistemológicas e acabaram por conduzir a curiosidade e os anseios que moveram o presente trabalho. Em seguida, é realizada uma breve contextualização do ensino com pesquisa no contexto atual. Ao finalizar, é apresentada uma sessão intitulada “Entrelaçando saberes legais e científicos em busca de novas contribuições”, na qual abordaremos a dimensão do objeto de pesquisa nos documentos oficiais e nas pesquisas científicas, a fim de evidenciar as lacunas e as contribuições, além de construirmos a nossa questão de pesquisa e, ao final, apresentamos as pertinências do estudo.

2.1 TRAJETÓRIA E ENCONTRO DA AUTORA COM O OBJETO

Traçar a trajetória que me levou ao foco desta pesquisa, me faz lembrar fatos que delinearam os caminhos da escolha pela temática e objeto deste estudo, valorizando as experiências como expressão daquilo que nos passa, nos acontece e nos toca (BONDÍA, 2002). Enquanto educadora, os dilemas que permearam minha¹ história de vida pessoal junto às experiências profissionais, vivenciadas tanto na educação básica quanto na formação continuada de professores em um programa da Secretaria de Educação da Bahia, me fizeram pensar o espaço pedagógico como espaço de conquistas, de esperanças, e uma escola enquanto espaço político de transformação social constituída de sujeitos que protagonizam a construção e reconstrução de suas realidades.

Durante o curso de licenciatura, em busca de novas habilidades e competências no campo mais específico da Geografia, me envolvi, como bolsista de iniciação científica, com o Laboratório de Geoprocessamento e Planejamento Integrado (Geoplan) do Departamento de Tecnologia, ciente que seria um conhecimento importante para o trabalho da Geografia em sala de aula.

Em 2001, decidi seguir a profissão como professora, ingressando por concurso público na rede estadual de educação. Anos depois, ainda como regente, fui convidada a participar do

¹ O uso da 1ª pessoa do singular justifica-se por se tratar da implicação da pesquisadora com o objeto de estudo.

processo eletivo interno para dirigentes escolares, na escola onde lecionava, passando, logo em seguida, a dedicar metade de minha carga-horária à gestão escolar.

Enquanto servidora da rede estadual em pleno século XXI, vivenciei o reflexo do contexto educacional brasileiro, sentindo a necessidade de ressignificação do ensino e reafirmação do seu papel. À época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) já mencionavam que enfrentávamos um desafio de outra ordem – o grande volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias, que constantemente era superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. À educação não cabia apenas acumular conhecimentos e, como profissional atuante, eu já sentia a necessidade de melhoria e inovação no âmbito da formação docente.

Navegando por mares desconhecidos, em busca de respaldo teórico que subsidiasse a efetivação de ações contextualizadas frente à complexidade do contexto educacional com demanda de ressignificação no campo de minha atuação, resolvi cursar uma disciplina como aluna especial na Universidade Federal da Bahia: “Currículo e Formação de Professores”, no ano de 2011.

Logo em seguida, em 2012, resolvi participar de uma seleção interna da Secretaria de Educação no Instituto Anísio Teixeira (IAT) para a função de formadora regional do Programa de Formação Continuada Ciência na Escola, dedicando-me à área de formação de professores, configurando-se uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Tal oportunidade inspirou-me na caminhada em busca de aprimoramento, despertando-me para escolha do objeto de estudo para pesquisa no mestrado, que viria a cursar já no início de 2016.

O Programa de Formação Continuada Ciência na Escola tem como objetivo geral elevar as aprendizagens prioritárias em que se inclui a alfabetização científica para alunos da educação básica da rede estadual da Bahia, por meio do fomento da pesquisa discente na escola.

Criado enquanto programa estruturante pela Secretaria de Educação desde o ano de 2011, esse programa vem se efetivando na rede estadual de ensino tanto pelo Curso de Formação Continuada em Educação Científica para professores quanto na realização de atividades, como oficinas no chão da escola para mediação na elaboração e aplicação de sequências didáticas pautadas em uma metodologia para alfabetização científica, tendo como incentivo principal o fomento de projetos investigativos socioambientalmente referenciados para a prática da pesquisa como instrumento educativo e científico. Com uma proposta

ousada, o programa se depara, inicialmente, com os problemas estruturais da rede de ensino da Bahia, além da resistência de alguns professores para acolher o projeto.

Na condição de formadora regional, articuladora e mobilizadora de professores para a formação continuada nas escolas do Território Portal do Sertão², pus-me a observar a realidade e questionar os docentes quanto à falta de envolvimento na proposta e adesão ao Programa. Eu observava que, mesmo com as escolas recebendo apoio financeiro e os professores terem possibilidade de avanço salarial através da certificação do curso, a resistência de alguns era recorrente, por outro lado, aqueles professores que aderiram à proposta em anos anteriores permaneciam engajados e encorajados a participarem no ano seguinte.

Durante os anos de 2013 e 2014, os dados revelaram um aumento considerável de adesão das escolas ao Programa, bem como o crescimento no número de projetos investigativos aprovados na submissão para a Feira de Ciências da Bahia (Feciba), além de outros eventos científicos nacionais e internacionais, porém, ainda era recorrente, em muitas escolas do território Portal do Sertão², a resistência de professores à proposta de fomento à pesquisa como instrumento educativo proposto pelo Programa Ciência na Escola (PCE).

No intuito de mobilizar os professores para adesão e tentar entender o que de fato ocorria, através do diálogo com diferentes professores e cursistas, estimulei-os a relatarem suas angústias e dificuldades em aderirem ao PCE. Mesmo com a evidência de críticas à SEC quanto à sobrecarga de trabalho que o Programa Ciência na Escola e outros programas estruturantes da rede estadual de ensino impõem às escolas, a resposta quase recorrente desses profissionais era que não possuíam habilidades e competências para cumprir com as atividades propostas pelo PCE. Questionando-os sobre o porquê dessa resposta, foi expressiva a declaração de que eles não se sentiam capazes para realizar a pesquisa como instrumento educativo no espaço escolar na viabilização de projetos investigativos socioambientais e

² É conceituado como um espaço físico, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam por meio de processos específicos, com elementos que indicam identidade cultural e territorial do povo sertanejo. Os territórios de identidade constituem um novo padrão de regionalização implantado a partir do governo de Jacques Wagner (2007 – 2010), no qual associa os municípios a partir da ideia de laços culturais comuns. Segundo Duarte (2009), o governo da Bahia passou a reconhecer esse novo padrão de regionalização para garantir eficiência administrativa, passando a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade. Os municípios que constituem o Território Portal do Sertão são: Feira de Santana, Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antonio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.

sociocientíficos pertinentes ao conteúdo do currículo e que essa era uma carência desde a graduação.

Egressa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as inquietações ligadas à minha formação docente no Ensino Superior, e de outros professores que trabalhavam na rede, me fizeram refletir a respeito de nossas necessidades formativas, pois muito do que fora relatado pelos professores tinha um pouco de relação com a minha experiência vivida.

Essa realidade fez despertar sucessivos questionamentos, pois, mesmo envolvida na pesquisa como bolsista de iniciação científica em uma universidade pública durante minha vida acadêmica, cheguei à esfera profissional sem habilidade para trabalhar com a pesquisa na minha prática docente, mais especificamente com a pesquisa enquanto princípio educativo, de modo a utilizá-la como estratégia didática. Isso tocou-me, impulsionando-me a intuir que uma das possíveis razões para o fato poderia ser a falta de iniciação à prática da pesquisa enquanto princípio educativo durante a formação inicial. Isso me mobilizou a fazer uma série de indagações: o fato de os docentes da escola básica estarem inseguros em investirem em inovações na prática docente, como, por exemplo, o ensino com pesquisa, estaria relacionado à sua formação inicial? Será que os docentes formadores se empenham para desenvolverem nos estudantes, durante sua prática, habilidades operatórias como a leitura crítica, a análise, a síntese, a indagação, a argumentação, a escrita acadêmica e tantas outras possíveis de serem desenvolvidas no ensino com pesquisa?

Além disso, os relatos dos professores resistentes à proposta do PCE e da prática vivenciada como formadora no Programa, enquanto multiplicadora de sua proposta teórica-metodológica, me conduziram à realização desta investigação que agora apresento em forma de dissertação para a conclusão do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

2.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A sociedade contemporânea vivencia uma era pautada por significados provisórios, incertezas e indeterminações, apresentando cenários de desigualdades, tanto no sentido político e econômico quanto no social. Essa realidade indica que estamos presenciando um período de transição paradigmática com mudanças culturais e tecnológicas que tornam a sociedade contemporânea complexa e plurifacetada (SANTOS, B., 2000), com fortes influências sobre a educação, especialmente na universidade e na formação de professores, o

que exige novos olhares e práticas dos gestores e docentes que atuam nesse segmento da educação.

A esse respeito, Gadotti (2010) afirma que o processo de globalização interfere na política, economia, cultura, história e, portanto, também na educação. A globalização parece ser o destino do mundo, sem ter, no entanto, alguém no controle da situação. Embora as ações humanas aconteçam em escala global, não somos capazes de ditar os acontecimentos. As redes sociais romperam com as fronteiras, a informação se desloca de forma veloz e imprevisível, mudando as relações de tempo e espaço. O mundo torna-se dinâmico, o tempo e o espaço perdem sua real dimensão, enquanto os rebatimentos dessa realidade atingem as várias esferas da sociedade. Sobre a realidade educacional, percebe-se uma demanda pelo reconhecimento das diversidades étnicas e cultural, almejando garantir aos educandos a aquisição de competências múltiplas, flexíveis e não só o domínio de conteúdos disciplinares tradicionais, que ecoam por reivindicação de ações afirmativas que vão além das exigências por igualdade, entre muitos outros aspectos.

Para Castells (2002, p. 33), a “nova” sociedade potenciada pelas tecnologias da informação, das sociedades contemporâneas, configura-se na emergência de um “[...] período caracterizado pela transformação da nossa ‘cultura material’, operada por um novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação”. O autor menciona que mesmo procurando-se distanciar dos determinismos tecnológicos e das análises simplistas do papel das tecnologias, em virtude do exagero profético e do manuseio ideológico que caracterizam a maior parte dos discursos sobre a revolução tecnológica informacional, não podemos subestimar a sua importância. Isso significa admitir que os rebatimentos e as características desse paradigma interferem na trajetória de transformação social. De acordo com Castells (2002), esse paradigma da tecnologia possui características que apontam a informação como sua matéria-prima, que se caracteriza pela sua influência em todos os processos de existência individual e coletiva, além da presença da lógica das redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, sendo esse paradigma baseado na flexibilidade. Segundo o autor, essa última característica, impulsiona os processos a serem também reversíveis, em que as organizações e instituições podem ser alteradas e, até mesmo, transformadas pela reorganização dos seus componentes

Nessa perspectiva, para Chauí (2003, p. 8), na sociedade atual “[...] a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação [...]”, assim, muito do que é

apresentado é informação, mas não conhecimento de fato, em razão da velocidade em que são processadas e publicitadas, da fluidez e volatilidade que o mercado e o sistema das redes impõem na contemporaneidade. Isso acaba por minar os poderes democráticos que se fundam no direito à informação e ao conhecimento, contrapondo-se à democratização do saber que a instituição universitária pública, em sua essência, defende, mas que tem tido dificuldade de realizar, uma vez que as políticas de acesso não têm conseguido, ainda, garantir a democratização do ensino de qualidade que as camadas de excluídos ingressos nessa instituição têm direito. Ou seja, o que vem regendo a universidade não é a formação com foco no saber em suas diversas vertentes, mas a lógica do sistema capitalista, de modo que ela deixa de voltar-se à ação política da sociedade civil, ao desenvolvimento de informação e conhecimentos, à sociedade e à cultura. A pós-modernidade, com sua inovação tecnológica e informações velozes, perdeu-se no caminho para a progressão cultural e científica, assevera Chauí (2003). A autora, com seu olhar crítico, define a universidade contemporânea como organização que estimula uma vida acadêmica acrílica e pouco reflexiva – como uma organização que se sustenta na ideia de produtividade, avaliação de tempo e de custo, distorcendo seu papel e lhe dando novo conceito como um todo, sob nova perspectiva, dissociando-se do fazer universitário em sua acepção mais ampla e vocacionada, para o descortinamento e construção de saberes em suas formas mais diversas.

Ainda segundo Chauí (2003), a universidade advinda com a pós-modernidade oferece uma formação diferente daquela que valoriza o conhecimento científico e seu fomento. A pós-modernidade, assim como outras instituições sociais, modificou a universidade. Segundo a autora, o exemplo disso é a forma como a docência passou a ser pensada, em que ocorre atendimento aos graduandos em licenciaturas que necessitam de uma habilitação aligeirada para lecionar, onde os jovens, que passam por essa formação superficial, não raro, saem do mercado de trabalho em poucos anos, por terem se tornado obsoletos e descartáveis em razão de a verdadeira meta da docência ter sido ignorada: a formação. Geralmente, os estudantes universitários se situam na “[...] correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores”. A atividade cognitiva não tem como, nem porquê se realizar.” (CHAUÍ, 2003, p. 7). Esse tende a ser o caminho de graduandos, na densa linha que separa o conhecimento do diploma.

No entanto, Chauí (2003) acrescenta que a formação está diretamente ligada à ideia de democratização, à autonomia para emancipação, visto que, no nosso entendimento, para o acompanhamento, interpretação e utilização das informações, os cidadãos devem possuir

novas habilidades, competências e conceitos para que possa transformá-los em conhecimentos utilizáveis na vida (SANTOS, L., 2002).

Essa realidade nos impõe pensar sobre o papel, organização curriculares e normativas das universidades – em especial sobre a formação inicial dos futuros professores nos cursos de licenciatura –, no processo de construção do conhecimento que vem sendo oportunizado. Para Chauí (2003, p. 6), os avanços tecnológicos e a circulação de informação produzem a ideia de uma “sociedade de conhecimento” enquanto sociedade de informação. O que demanda um olhar atento dos atores que defendem uma educação de qualidade nas instituições de ensino.

Diante dessa percepção da emergência de uma nova sociedade potenciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, enfim, da revolução tecnológica, o papel do professor formador, como mediador na transformação de informação em conhecimento, torna-se fundamental. Verifica-se um cenário onde existe a necessidade de uma instituição educativa cumpridora do seu papel de proporcionar um ensino de qualidade que gere aprendizagem significativa a seus estudantes. Além disso, torna-se relevante a reflexão dos professores sobre suas práticas e que elas exercitem o questionamento e problematizem a realidade frente às exigências da sociedade vigente, aspirando à superação do modelo tradicional de ensino para uma abordagem que promova a construção do conhecimento de forma ativa, com a valorização dos sujeitos sociais (estudantes, professores, funcionários, gestores e comunidade), fortalecendo um ensino investigativo com a perspectiva de o sujeito ser o condutor do seu próprio processo de aprendizagem. É nesse contexto, de incertezas e de complexidade que marcam o século XXI, que se situa a formação inicial de professores da Educação Básica.

Entendemos que a formação inicial do professor, ofertada nos cursos de licenciatura, precisa dar conta dos desafios impostos pela sociedade “do conhecimento” da qual se refere Chauí (2003), em que as informações são atualizadas a cada minuto e não se tem certeza das verdades, como nos últimos séculos. Sendo assim, é imperiosa a necessidade do ensino com pesquisa para que o futuro docente consiga se apropriar de variados conhecimentos (teóricos, práticos e experienciais), com o intuito de contribuir para uma prática ressignificada e dotada de fundamentos teórico-metodológicos que visem à aprendizagem. Nesse sentido, para o professor aprender e ensinar (FREIRE, 2015) é preciso uma formação que, além da reorganização curricular, possibilite a relação permanente teoria-prática, bem como a construção de saberes a partir de suas vivências. Dessa forma, a oportunização de

experiências nessa perspectiva, aos estudantes, deve ser parte constituinte da prática docente ao longo da formação dos estudantes na universidade, durante a formação inicial (SANTOS, L., 2002). Mas será que os estudantes da graduação têm tido oportunidade de vivenciar a pesquisa articulada ao ensino? Qual sentido de pesquisa prevalece na formação inicial de professores?

A abordagem do ensino com pesquisa pode vir a preponderar no cotidiano da sala de aula, evidenciando uma relação de horizontalidade e parceria entre estudantes e docentes, ressalvadas, logicamente, a autoridade do professor nesse território, sobretudo pela sua competência e experiência. A pesquisa assume, na complexidade da sociedade contemporânea, lugar de destaque, alicerçada pelos pressupostos do paradigma emergente, haja vista que o conhecimento científico visa robustecer o conhecimento do senso comum (SANTOS, B., 2000).

Para tanto, é de extrema importância uma sólida formação de professores e que ela supere a dicotomização entre ensino e pesquisa, prática e teoria. Ressaltamos, assim, a premência de uma nova visão paradigmática, tanto do ensino-aprendizagem quanto da ciência, de modo que essa concepção possa subsidiar a prática docente, uma vez que o ensino com pesquisa pode “[...] provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo, considerando o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.” (BEHRENS, 2000). Acreditamos que o ensino com pesquisa, enquanto princípio educativo na prática docente de professores formadores, nos cursos de licenciatura, constitui-se como uma estratégia didática que proporciona a aprendizagem significativa e contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores que atuarão no contexto educativo da escola básica.

Ensinar com pesquisa tem como primeira condição que o profissional da educação articule a sua função docente com o papel de pesquisador, o que implica afirmar a necessidade de uma prática docente em que a pesquisa seja manejada cotidianamente como princípio científico e educativo. Todavia, vale destacar que, nos últimos anos, muitos estudantes ingressos nas universidades públicas, mediante conquistas dos movimentos populares por políticas de acesso e permanência com qualidade, são, em grande medida, oriundos de escolas públicas, portanto, com trajetórias de escolarização marcadas pela precariedade em termos de conhecimentos básicos, como aqueles relacionados à leitura

compreensiva e crítica, à capacidade de questionar a realidade, de escrever cientificamente, dentre outras.

Além disso, os estudantes já apresentam suas personalidades formadas, com uma grande bagagem de conhecimento, frutos de uma sociedade globalizada, com acesso a uma gama de informação, típica de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003). Isso demonstra como a prática docente está cada vez mais complexa, desafiada cotidianamente, exigindo mudanças para a promoção de uma formação de qualidade aos estudantes. Nesse contexto, o professor tem o desafio de ensinar as habilidades cognitivas superiores que a pesquisa requer, uma vez que a complexidade do contexto educacional, em todos os níveis, reforça a necessidade de compreender o contexto e adquirir o poder de encontrar a conexão com a realidade e, dessa forma, romper com a fragmentação do conhecimento e da dicotomia entre o ensino e a pesquisa (MORIN, 2007).

Imbernón (2011) reafirma a necessidade de a formação docente, no contexto acadêmico, consolidar conhecimentos e ações que validem todos os aspectos da profissionalização do professor (ensino-pesquisa e teoria-prática), sempre considerando as transformações que ocorrem no contexto histórico, ambiental e sociocultural. Para tanto, é imprescindível que as instituições de Educação Superior e seus docentes estejam dispostos a trabalhar com saberes teóricos e metodológicos e que esses atendam às diversas demandas do cotidiano da sala de aula.

Essa realidade nos faz refletir sobre o papel dos cursos de licenciatura nas instituições de Educação Superior, sobre os quais Moita e Andrade (2009) afirmam caber esses cursos propiciarem ao futuro professor a capacidade do acesso aos conhecimentos, bem como habilitá-lo na sua produção, na perspectiva de contextualizar o que já sabe e avançar na construção de novos saberes, no sentido de contribuir para uma aprendizagem que se pautar na ação-reflexão-ação, teoria-prática, onde estudantes sejam sujeitos ativos com vistas à consolidação de uma educação emancipatória. Acreditamos que o ensino com pesquisa é uma estratégia fundamental para a aprendizagem inter e multidisciplinar dos estudantes, uma vez que a sociedade complexa exige uma abordagem inovadora.

A pesquisa como princípio educativo-formativo na construção de conhecimento é um percurso didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do estudante (DEMO, 2001, 2003; VEIGA, 2015). Para esses autores, quando os sujeitos percorrem esse caminho, atingem certa independência intelectual porque aprendem a pensar por si mesmos, a (re) construir conhecimentos, enfim, saem da condição de objeto para

atuar na condição de sujeitos. Conforme essa concepção, a pesquisa se configura como uma experiência educativa e de emancipação, e ela, a pesquisa, pode ser desenvolvida em sala de aula, como uma estratégia de ensino, colaborando para a superação de um processo de ensino baseado em processos mentais simples para aprendizagens mais complexas. A criticidade e a reflexividade observadas no ensino com pesquisa são elementos fundamentais para o processo de produção de conhecimento, uma vez que docentes e estudantes tornam-se coautores do processo de ensinar e de aprender. Por isso, a pesquisa em sala de aula tem sido apontada como uma possível solução para a problemática das licenciaturas, no intuito de integrar teoria e prática como elementos inseparáveis (RIBEIRO, 2015). cremos que a pesquisa precisa ser vista, entendida e praticada como “[...] instrumento metodológico para construir conhecimento [...]”, como “[...] um movimento para a teorização e para a inovação [...]” (DEMO, 2003, p. 33).

Vimos que a sociedade atual vem passando por transformações que desafiam o pensamento em torno da aula universitária, o que implica uma mudança na prática dos professores formadores de futuros professores. Mediante tal importância, nos questionamos: será que a prática desses sujeitos está voltada para o ensino com pesquisa? Será que essa é tomada como princípio educativo? Será que a pesquisa, na prática dos professores formadores, se constitui como estratégia na construção de conhecimentos? São questionamentos como esses que nos inquietam, embora saibamos que nem todas essas indagações podem ser respondidas em uma única pesquisa. Sendo assim, analisamos alguns documentos legais a fim de encontrarmos pistas para construirmos a nossa questão de pesquisa.

2.3 ENTRELACANDO SABERES LEGAIS E CIENTÍFICOS

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE).

Diante dos questionamentos que instigam nossa curiosidade sobre o objeto do presente estudo, decidimos pesquisar alguns documentos legais publicados pelo Governo Federal e pela instituição lócus deste estudo, na perspectiva de analisar como a pesquisa e as habilidades cognitivas voltadas para o seu desenvolvimento, como curiosidade, questionamento, interpretação, crítica, análise, argumentação e socialização, enfim, os princípios emancipatórios do ensino estão sendo abordados em documentos legais. Para tanto, analisamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Em seguida, apresentaremos o ensino com pesquisa no âmbito das produções acadêmicas, para isso apresentaremos alguns trabalhos científicos já realizadas sobre a formação inicial de professores a fim de evidenciarmos as lacunas e a pertinência do estudo proposto.

2.3.1 O ensino com pesquisa no discurso de documentos oficiais que normatizam a formação de professores no Ensino Superior

Conforme a Constituição Federal, em seu Artigo 206, está determinado que “[...] o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, **pesquisar** e divulgar o pensamento e o saber, bem como no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, destacando que as universidades gozam de autonomia didático-científica, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007, grifo nosso). A partir Constituição de 1988, o ensino passou a conter princípios emancipatórios.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 2007).

Ao analisar o sentido do termo pesquisa, vemos que ela é mencionada como princípio importante ao lado do ato de ensinar, da divulgação do pensamento e da arte. A pesquisa

aparece como o tripé da universidade, onde o ensino, a pesquisa e extensão se apresentam como sustentáculo das ações universitárias, cujo caráter é indissociável aos seus princípios. O ensino, ministrado com base nos princípios asseverados pela Constituição Brasileira, considera a pesquisa e o pensamento, aspectos relacionados à autonomia do ser social, em geral, incentivadas através de atividades que possam instigar a curiosidade, a vontade de aprender e superar os limites estabelecidos, como incentivo à emancipação.

De acordo com a última LDB, a Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] o ensino superior tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como deve estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, **o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica**, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, além da promoção e da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

A partir do exposto, nota-se a importância da manifestação científica, da investigação e da reflexão dos estudantes no Ensino Superior. Todavia, como nos referimos anteriormente, a LDB reforça os princípios estabelecidos na Constituição e avança valorizando o incentivo à realização da pesquisa científica pelos estudantes, porém não se refere à sua formação no processo de ensino aprendizagem ao longo da graduação.

O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta alguns princípios que as instituições superiores devem obedecer para realização de seus cursos, mencionando o papel da pesquisa. Entre os princípios encontra-se

[...] a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ministrados, os conteúdos especificamente pedagógicos, o contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso”, integrando a teoria à prática pedagógica e a pesquisa como princípio formativo. (BRASIL, 2014, p. 69).

A prática da pesquisa passa a ser considerada como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos como sujeitos protagonistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, desde o ano 2000, instituíram normativas para os cursos de licenciatura, requerendo a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada

no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, requeria o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. Nesse sentido, trata “[...] a pesquisa como elemento essencial na formação do professor [...]” (BRASIL, 2000). Assim, as DCN, institui que

[...] **a pesquisa (ou investigação)** que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor **não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica**. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino [...] para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação [...]. Não se pode esquecer, ainda, **que a pesquisa é também conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica**. Nos Parâmetros e Referenciais que orientam os currículos da educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo de diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos. (BRASIL, 2000, grifo nosso, p. 45).

Fica evidente no texto das DCN que os professores devem dominar os procedimentos da pesquisa e saber construir situações didáticas envolvendo o ensino com pesquisa para trabalhar com os seus alunos, constituindo, nesse sentido, um elemento a ser considerado nos cursos de formação dos graduandos. Assim, a pesquisa é considerada para além dos princípios científicos, ou seja, parte do tripé que possibilita à instituição o *status* de pertencer a uma universidade.

Com efeito, a pesquisa no texto legal é destacada como atitude de indagação e interpretação da realidade dos discentes e dos conhecimentos a serem construídos em relação à realidade que os circunda. Ainda é concebida como princípio educativo, objetivada como estratégia a ser utilizada na formação de futuros professores, perspectiva defendida no presente estudo. O documento legal comunga da ideia de que, para além da pesquisa e da prática docente como reflexão em relação ao aprendizado dos estudantes, tal conjunto de atividade se configura como processo de construção de conhecimentos e promoção de habilidades imprescindíveis na formação dos futuros professores.

No entanto, as DCN (BRASIL, 2000) estabelecem que tais atividades investigativas devem ser contempladas nos cursos de formação de professores de modo a garantir

§ a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e **reconstrução dos procedimentos necessários** para promover e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

§ a **compreensão dos processos de produção de conhecimento nas ciências**: naquelas com as quais interagem os conhecimentos escolares que ensina (Matemática, História...); naquelas que dão suporte a seus trabalhos de educador (Psicologia, Sociologia, Filosofia) e naquelas que se dedicam a investigar os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (Didáticas);

§ o conhecimento atualizado dos **resultados desses processos**, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem. (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Apesar de as declarações anteriores explicitarem a pesquisa como um processo na construção do conhecimento, a partir do exposto acima, as DCN não deixam claro a prioridade de tratá-la como estratégia metodológica de ensino na prática de professores formadores ao longo da formação inicial.

A partir da Resolução 2, de 1 de julho de 2015, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas as novas DCN (NDCN), a serem implementadas em 2018, deixando mais claro o que deveria ser contemplado na prática de formação de futuros professores. Nesse documento, foram definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertem, no objetivo de propor uma base comum de formação docente baseada em competências a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no Ensino Superior.

Analisando o capítulo I, sobre as Disposições Gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução 002/2015, percebemos que o artigo 3 ressalta a instituição de Educação Superior que ministra programas e cursos de formação inicial, deve organizar internamente seu planejamento, de maneira que garanta a qualidade da formação inicial a ser ofertada, mencionando a importância do PDI e PPC.

[...] a instituição deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, **a articulação entre ensino, pesquisa e extensão** para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

Notamos que as Diretrizes, além de ressaltarem a autonomia das instituições em relação à pesquisa, reafirmam o seu papel de, junto com a extensão e ensino, formar o tripé que sustenta a instituição universitária e garanta o padrão de qualidade exigido. Também

revelam a importância de a universidade estar atenta a essa normativa, buscando articular-se internamente na busca de um planejamento institucional que assegure uma formação de qualidade, atendendo às demandas do contexto atual, tanto quanto ao PDI, PPI e PPC.

O artigo 3 da Resolução 002/2015, documento que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais em nível superior que vão atuar na Educação Básica, evidencia que deve haver ao longo da licenciatura:

V – a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Como podemos observar no excerto anterior, a Resolução 002/2015 explicita a articulação entre a pesquisa e a extensão como princípio pedagógico, em outras palavras, a universidade deve estar articulada à sociedade, objetivando aprimorar a formação do profissional. Além disso, para que a realidade concreta dos estudantes seja contemplada, os projetos pedagógicos devem ser contextualizados, no tempo e no espaço, às suas características.

O artigo 3, inciso V, reafirma a ideia do referido tripé que forma a universidade, além disso, acrescenta o aspecto da relação entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de formação sobre conhecimentos científicos e didáticos, o que nem sempre é valorizado na prática dos professores formadores que atuam na universidade, pois, muitos deles, não apresentam tal domínio, particularmente aqueles que são provenientes de cursos de bacharelado.

Com efeito, a indissociabilidade mencionada na citação anterior traz à tona a necessidade de formar professores que pesquisem e produzam conhecimento, articulando conhecimentos teóricos e práticos conectados aos espaços da Escola Básica, introduzindo o ato de pesquisar ao longo dos currículos dos cursos de formação. Fica evidente, na leitura da Resolução, a sua colaboração quanto a concepção de educação como processo emancipatório e permanente, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, atentando à exigência de levar em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o educando à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício, ao aprimoramento do

profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa. A proposta é superar a racionalidade técnica, ainda presente nos cursos de licenciatura na universidade, em prol de uma formação em que o ensino seja realizado uma atividade crítica, ativa, problematizadora, para reconstrução social, o que coaduna com a proposta apresentada neste trabalho (BRASIL, 2015).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério no ano de 2015, em seu artigo 1, parágrafo 2, as instituições de Ensino Superior devem conceber a formação inicial dos docentes da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como expressão de uma política articulada à Educação Básica.

Como podemos notar, fica assegurada a educação como processo emancipatório, o que vai ao encontro do que defendemos neste estudo, aquilo que se consegue mediante o ensino com pesquisa. Além disso, no Inciso II do artigo 5, fica explícito que se deve conduzir o egresso à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa como princípio pedagógico fundamental. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de o estudante ter acesso à fontes nacionais e internacionais de pesquisa, de modo a fomentar, nesse futuro professor, a pesquisa sobre a Educação Básica, em outras palavras, que o futuro professor possa pesquisar a sua própria prática, mediante o estímulo do pensamento crítico, da autonomia e do trabalho coletivo. Assim, ele poderá acompanhar as transformações que se processam no campo da ciência e, também, produzir conhecimentos, aspectos fundamentais à pesquisa.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III- ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o

desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento [...]. (BRASIL, 2015, p. 6)

Por fim, ao analisarmos o Capítulo III da Resolução 002/2015, artigo 8, que trata do egresso da formação inicial, verificamos não haver dúvidas que as habilidades envolvendo a pesquisa devem ser instrumento de formação, tendo em vista que ao futuro professor será cobrado um repertório de habilidades e saberes que lhe permitam, dentre outras capacidades:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (BRASIL, 2015, p. 7).

Pelo que indica esse documento, será cobrado do futuro professor que ele desenvolva as habilidades de pesquisa, a fim de investigar a sua prática e construir conhecimentos tanto pedagógicos como científicos, deixando de ser apenas um consumidor. Em síntese, a Resolução 002/2015 abre espaço para a pesquisa como princípio pedagógico, o que contribui para, cada vez mais, reafirmarmos nosso objeto de estudo.

Debruçando o olhar sobre os documentos da UEFS, instituição pesquisada em nosso estudo, primeiramente o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, nele, consta como missão dessa universidade: “[...] preparar profissionais altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela utilização dos recursos da técnica e da ciência, além de promover o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da tecnologia pelo ensino, pesquisa e extensão, dentre outras.” (UEFS, 2015a). Portanto, notamos que a pesquisa tem destaque importante em sua missão. Segundo o documento, a pesquisa é mencionada como propulsora do desenvolvimento das ciências pelo ensino e conseqüentemente da sociedade (UEFS, 2015a).

De fato, para ser uma universidade, uma instituição de Ensino Superior precisa estar assentada no tripé – ensino, pesquisa e extensão –, todavia, a pesquisa na prática docente não chega a ser mencionada, o que nos pareceu coerente com o objetivo de tal documento, haja visto que o tripé – a articulação entre essas três esferas acadêmicas – é um princípio definido

pela Constituição Federal de 1988, à qual se subordinam todas as universidades brasileiras e que alimenta a própria essência da autonomia universitária.

No entanto, a instituição revela, nos princípios filosóficos e metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas, a concepção de ensino e aprendizagem que fundamenta a proposta pedagógica da instituição, demonstrando que dá um passo à frente, já em consonância com a Resolução 002/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que se constitui um avanço, pois essa Resolução é bastante recente.

De acordo com o PDI da UEFS, o processo de ensino e aprendizagem na instituição

[...] fundamenta-se no processo de construção de conhecimentos **com a** mediação do professor, envolvendo os estudantes em situações **de análise, investigação, aplicação, confronto, comparação, colaboração e socialização, em estreita articulação com os problemas do cotidiano e do mundo atual** [...]. Para isso, é necessário propiciar condições para que os estudantes aprendam **a reconstruir o conhecimento**, a descobrir um significado pessoal e singular para o que estão aprendendo, **a relacionar novas informações com o conhecimento** que já possuem, com as novas exigências do contexto de sua profissão e com as necessidades da sociedade em que ou na qual atuarão [...] o ensinar funda-se numa proposta de educação que tem **a pesquisa** e a experimentação como sustentação, e se constitui num processo de busca, de investigação tanto do professor como do estudante, tendo em vista a produção de conhecimento e não a sua mera reprodução. (UEFS, 2015a, p. 37-38, grifo nosso).

Verifica-se que a pesquisa aparece como elemento fundante do ensino, como processo de investigação tanto do professor como dos graduandos na produção do conhecimento. São mencionadas, também, habilidades cognitivas importantes no processo de ensino e aprendizagem, como a reconstrução do conhecimento, atributo importante a ser preservado nas práticas dos docentes.

Analisamos o Projeto Pedagógico Institucional – PPI –, da UEFS (2015b), que trata das orientações pedagógicas institucionais e apresenta a proposição de políticas de ensino de graduação que deverão inspirar a condução das ações acadêmicas, expressando as diretrizes pedagógicas que devem nortear as práticas acadêmicas. Nesse Projeto, é possível perceber a visão da universidade sobre a sua função social, colocando como pilares básicos, para todos os cursos, cumprirem seus propósitos sociais, a necessidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O PPI explicita a relevância da pesquisa, coadunando com o princípio da indissociabilidade, todavia expressa

[...] que cada atividade de **pesquisa** se articule com o conhecimento existente e seja vinculada à melhoria da qualidade de vida da população [...] **a proposta pedagógica fundamenta-se no processo de construção de conhecimentos com a mediação do professor, envolvendo os estudantes em situações de análise, investigação, aplicação, confronto, comparação, colaboração e socialização**, em estreita

articulação com os problemas do cotidiano e do mundo atual. (UEFS, 2015b, grifo nosso).

A pesquisa na proposta pedagógica institucional aparece como uma atividade que se articula com o ensino, deve promover um espaço no qual o estudante seja sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, já as mediações pedagógicas docentes devem ser intencionais, mobilizando os estudantes para construção do conhecimento como sujeitos ativos capazes de colaborar na transformação da realidade, por meio da investigação e crítica da realidade. A pesquisa aparece na proposta pedagógica institucional como diretriz a ser considerado nas propostas dos projetos pedagógica dos cursos da instituição, na perspectiva do egresso ter uma formação ético-humanística, orientada para a autonomia, considerando-a como estratégia formativa importante para superação de dilemas concernentes à prática memorística, tradicional, ainda presente na universidade, que se aproxime do paradigma emergente preconizado por Boaventura Santos (2000).

É sabido que os cursos de licenciatura estão passando por um processo de reformulação curricular, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. Dessa maneira, esses cursos devem procurar conexão entre teoria e prática no processo de construção de conhecimento, articulando a universidade e as escolas do Ensino Básico, conexão que favorece maior qualidade na formação dos futuros professores. Nesse processo, a pesquisa aparece como instrumento que favorece o desenvolvimento de habilidades importantes, dentre elas as habilidades cognitivas.

Vimos, nos documentos legais, que apesar de a LDB de 1996 não deixar claro que a prática da pesquisa deva ser assumida como atividade intrínseca à formação na universidade, a pesquisa é abordada nas DCN (2015) e nos documentos oficiais da instituição investigada – PDI e PPI da UEFS –, como instrumento que deve estar atrelado ao processo de construção de conhecimento dos estudantes, considerando-os como sujeitos ativos, evidenciando, inclusive, o seu papel de conexão entre a teoria e a prática junto à realidade pertinente aos futuros professores em formação. Segundo o PPI, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve cumprir seus propósitos sociais, observando a necessidade de articulação entre o ensino e a pesquisa como diretriz a ser considerada nas propostas dos projetos pedagógica dos cursos da instituição, como prática importante para o desenvolvimento da autonomia e a superação de modelo de ensino conservador. Tudo isso suscita a necessidade e a curiosidade em conhecermos o tratamento dado à pesquisa nos cursos de licenciatura.

A fim de elaborarmos a questão da pesquisa, analisamos produções acadêmicas sobre o tema para compreendermos os avanços nos estudos e as possíveis lacunas existentes, o que será mostrado na próxima seção.

2.3.2 O ensino com pesquisa no âmbito das produções acadêmicas

De acordo com Targino (2000, apud Santos, 2010), a comunicação científica tem como principal função dar continuidade ao conhecimento científico, já que possibilita a disseminação desse conhecimento a outros cientistas que podem, a partir daí, desenvolver outras pesquisas, corroborando ou refutando os resultados de pesquisas anteriores, enfim, estabelecendo novas perspectivas em campos específicos de interesse. Além disso, a comunicação científica também é capaz de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudos, institucionalizando o conhecimento e ampliando suas fronteiras.

Isto posto, para continuarmos a construção do problema desta pesquisa, iniciada anteriormente, quando analisamos o contexto da Educação Superior e a sua base legal, resolvemos investigar a importância dada ao objeto por outros pesquisadores, considerando os resultados de tais estudos, a fim de legitimar o que propomos pesquisar, buscar contribuições e descortinar vazios que a presente pesquisa poderia preencher. Nesse sentido, consideramos três bases que constituem fontes relevantes no campo das publicações de cunho científico e que apresentam disponibilidade de acesso em meio digital: a base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, (EPEN, de 2016). Considerando o tema que envolve este estudo, percebemos que na literatura acadêmica a temática ensino com pesquisa apresenta-se com várias nomenclaturas – às vezes como o educar pela pesquisa, a pesquisa como estratégia didática, em outras a pesquisa como princípio educativo. Assim, salientamos que utilizaremos no nosso trabalho a expressão ensino com pesquisa, sempre considerando a pesquisa como princípio educativo e formativo, em que o estudante é considerado um sujeito ativo, protagonista no processo investigativo.

Inicialmente, tentamos fazer um recorte temporal de 2007 a 2017, mas apareceram poucos trabalhos. Dessa forma, ampliamos o espaço temporal e encontramos mais trabalhos. Demos, ainda, relevância à temática e propostas de trabalhos – encontrados nas bases já citadas – condizentes com o enfoque desta investigação.

Na base de periódicos da CAPES, encontramos 107 trabalhos sobre o educar pela pesquisa, 33 envolvidos com a educação. Na análise das pesquisas encontradas, mesmo a Educação Básica não sendo o nosso foco na busca, percebemos, inicialmente, que vários trabalhos investigativos já se debruçaram sobre a temática do ensino com pesquisa desenvolvido na educação básica, a exemplo dos estudos de Stecanela e Williamson (2013), Brandolt e Lima (2013), Oligurski e Pachane (2010), Farias (2005) e Dalarme (2015), entre outros. Os estudos demonstram a importância de se trabalhar por meio da pesquisa, como princípio educativo, enquanto estratégia de ensino, envolvendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, o que tem colaborado para a reconstrução do conhecimento e o favorecimento da aprendizagem e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Esses estudos demonstram, também, que as ideias e práticas de alguns professores investigados apontam que a concepção de pesquisa ainda prevalece calcada no modelo predominante no meio acadêmico, mas que já surge uma ambivalência do conceito em relação à prática educativa na Educação Básica. O trabalho de Mirian Fantinel (2013), intitulado “O ensino pela pesquisa em Ciências: comparação de abordagens em uma perspectiva internacional”, aponta que o Brasil, em relação a outros países do mundo, precisa pensar na formação inicial de professores, em incentivar a reflexão crítica dos docentes e suscitar práticas que superem o rigor das aulas tradicionais a partir do ensino com pesquisa como atividade significativa, sinalizando a necessidade de reestruturar a formação inicial de professores a partir de metodologias que promovam maior conexão entre teoria e prática, além da inter-relação com as escolas como prática importante que reverbere num novo *habitus* professoral³.

Este trabalho comunga da ideia que a pesquisa é um instrumento, uma estratégia de ensino que objetiva qualificar a prática docente e favorecer significativamente a construção de conhecimento. Em síntese, os trabalhos encontrados inicialmente apontam que a pesquisa é um instrumento importante por envolver os alunos como sujeitos no processo de ensino aprendizagem de forma ativa e participativa, colaborando, assim, para uma aprendizagem significativa, indicativo que denota a necessidade de aprofundamento em estudos sobre o

³ Sistema de disposições duráveis, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 122-155). Ainda para o autor, “[...] é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que [...] tende a produzir práticas, e por esta via, carreiras, objetivamente ajustadas às estruturas objetivas.” (BOURDIEU, 1992, p. 201-202).

ensino com pesquisa na formação inicial de professores, foco do estudo investigativo que nos propomos a realizar.

A fim de aprofundar a busca, além de identificar as produções disponíveis que trazem resultados de investigações científicas já realizadas na formação inicial de professores no Ensino Superior, e as possíveis lacunas existentes no âmbito do campo de conhecimento a que esse trabalho se propõe, filtramos a busca, procurando focar no nível da Educação Superior, campo de nossa investigação. Utilizamos como parâmetro de busca para esse levantamento os descritores: “ensino com pesquisa”, porém “procurando educar pela pesquisa”, “pesquisa como princípio educativo” e “ensino com pesquisa”.

A análise das comunicações científicas encontradas considerou os resultados das pesquisas já realizadas, tanto em nível de dissertações, como artigos, tendo como critério a compreensão do ensino com pesquisa na formação inicial de professores.

Apresentaremos, inicialmente, o estudo que possui relação com nossa proposta de investigação, trata-se de “A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, na visão de docentes universitários”, de Nova e Soares (2012). Esse estudo procurou conhecer como docentes de uma universidade pública representam a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Os sujeitos foram professores, com titulação de mestres e doutores, de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. O estudo foi realizado por meio da entrevista semiestruturada. A análise dos dados trouxe indícios de que a representação dos participantes acerca da relação entre ensino e pesquisa contempla, essencialmente, a pesquisa como subsídio para o ensino tradicional, transmissivo, centrado no professor com o engajamento do estudante através da investigação científica. Apesar de não ser um estudo sobre representações sociais, a pesquisa trouxe indícios que nos ajudaram a refletir sobre nosso objeto de estudo, pois traz indicativos e reflexões sobre a influência da concepção tradicional na relação entre ensino e pesquisa enquanto processo de construção de conhecimento no Ensino Superior, revelando-se como obstáculo. Além disso, traz referenciais importantes para respaldar o objeto desta investigação.

Outro estudo encontrado foi “O ensino com pesquisa: contribuições para o desenvolvimento de competências de licenciandos em educação física”, dos autores Soares e Ramos (2000). Essa pesquisa teve como objetivo empreender uma prática pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento de competências cognitivas, em especial, as comunicativas, pela via do ensino com pesquisa. A experiência se deu com estudantes do curso de

licenciatura em Educação Física, no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV. Utilizando-se do ensino com pesquisa sobre TCC, artigos, monografias do curso, os alunos foram motivados a escreverem um artigo. A experiência possibilitou discussões teóricas, práticas de leitura e interpretação de texto, além de discussões de como avaliarem e elaborarem texto autoral com a mediação do professor. Aprenderam a realizar análise documental, categorização, dentre outros procedimentos. O trabalho contribuiu para desenvolver aprendizagens atitudinais, procedimentais e conceituais, além disso, a experiência possibilitou construir um ambiente de aprendizagem crítico e questionador que motivou o envolvimento dos alunos. Esse estudo demonstrou que, através da pesquisa, é possível romper com o ensino tradicional, ajudando-nos com sugestão de referencial teórico importante para a pesquisa que empreendemos.

Destacamos, também, a pesquisa de Galiazzi e Moraes (2002), intitulada “Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências”. O estudo apresenta alguns princípios que fundamentam o educar pela pesquisa, com exemplificações práticas implementadas pelo uso de um ciclo de pesquisa constituído por questionamento, argumentação e validação. A pesquisa em análise envolveu cinco tipos de experiências em sala de aula, com 14 professores, de disciplinas de caráter pedagógico e conteúdo específicos, da Formação Inicial da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, alguns deles trabalhando em grupos com os alunos licenciandos. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com os professores envolvidos e triangulados por avaliações escritas. Os resultados do estudo contribuem para nosso estudo, por revelarem como esse encaminhamento (a prática do questionamento, argumentação e validação) na formação de professores, por meio da pesquisa, possibilita uma educação com qualidade formal e política. O trabalho mencionado também traz considerações importantes que sustentam a tese de que o educar pela pesquisa possibilita superar algumas limitações históricas dos cursos de formação de professores que fogem da prática tradicional a partir da pesquisa.

Na busca de estudos já realizados na UEFS sobre o ensino com pesquisa, encontramos o trabalho de Ribeiro (2012), intitulado “Ensino com pesquisa: um desafio na formação do professor”. O estudo apresenta resultados de uma experiência realizada no desenvolvimento da disciplina Didática, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia. Enquanto docente da formação de professores no Ensino Superior, a autora afirma que os resultados indicam que a pesquisa se mostra imprescindível, tanto para professores como para estudantes. Mesmo sendo um estudo desenvolvido por uma professora do Departamento de Educação, mais

provável de conceber a pesquisa como princípio educativo, ele nos ajuda a respaldar a importância de nosso estudo, apresentando indícios que aponta o ensino com pesquisa, mesmo complexo, é uma estratégia didática importante para aqueles que querem considerar os estudantes como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento. A pesquisa, segundo a autora, pode possibilitar a construção de saberes para além do aprendizado do próprio processo investigativo, a constatação de teorias na prática e a percepção da existência de novos caminhos que conduzem o ensinar/aprender, vinculando-se às questões que permeiam o fazer dos futuros docentes na escola básica. O estudo também contribui para nossa investigação por fornecer referências bibliográficas importantes para subsidiar nossa abordagem teórica.

Ao utilizamos mais um descritor – pesquisa princípio educativo, na base de periódicos da CAPES –, encontramos 33 trabalhos disponíveis, entretanto apenas um era pertinente para nossa investigação porque apresenta experiência/vivência dessas práticas durante a formação inicial de professores.

O trabalho “Trajetória Formativa: entrelaçando saberes ... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente”, publicado no ano de 2009 por Menezes, propõe reflexões em decorrência de uma prática educativa que envolve a pesquisa como prática reflexiva. Essa proposta tem relação com os estudos do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil, ofertada no quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB – Universidade do Estado da Bahia –, Campus de Serrinha. A autora utiliza a pesquisa como reflexão da prática enquanto estratégia metodológica na condução dos trabalhos e propõe atividades de vivências de discentes que são alimentadas por questionamentos, argumentações e manejo de críticas, mediante a proposição de que, por ter como característica a emancipação, a educação exige a pesquisa como seu método formativo, em que o estudo do meio é utilizado como perspectiva metodológica. Os resultados evidenciaram as contribuições da experiência em pesquisa para ao amadurecimento profissional dos educandos – futuros professores –, através de produções significativas. Os estudantes foram envolvidos como sujeitos no processo, com possibilidade de desenvolver habilidades como observação, análise e argumentação por meio da pesquisa sobre a prática. O estudo de Menezes (2009) demonstrou uma estratégia de ensino com pesquisa que também pode ser apresentada como uma das oportunidades na prática dos professores formadores, subsidiando com referenciais teóricos que possam ser utilizados na análise dos dados coletados.

Quanto à busca na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), foram selecionadas produções em periódicos com a combinação dos descritores “educar pela pesquisa” e “pesquisa princípio educativo”. Consideramos para a busca, a pesquisa por assuntos junto à base de dados da Revista Educação e Pesquisa da USP por ser uma revista eletrônica e temática que tem como foco Educação e Pesquisa. O trabalho encontrado é de autoria de Galliazzi, Moraes e Ramos (2003), nomeado “Educar pela pesquisa: as resistências, sinalizando o processo de profissionalização de professores”. A partir de uma proposta de educação pela pesquisa em sala de aula, os autores apontam três categorias de resistências que podem surgir ao fazer da pesquisa proposta metodológica em cursos de formação de professores: a inércia tradicional, a restrição ao diálogo e as teorias de ensino de aprendizagem e de avaliação. O trabalho apresenta as resistências docentes, ou seja, os limites e crenças dos professores entrevistados ao trabalhar com pesquisa no encaminhamento do processo de profissionalização dos futuros professores, aspecto importante de ser observado durante a análise dos conteúdos discursivos dessa investigação, haja visto que as resistências evidenciam posturas epistemológicas implícitas, o que pode refletir marcantemente na fraca relação entre ensino e pesquisa na prática do docente em sala.

Além das bases utilizadas para a busca, mencionadas no início dessa seção para investigações já realizadas no âmbito acadêmico, recorreremos, também, ao banco de trabalhos apresentados no EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste). A pesquisa ocorreu com base nos temas elucidados anteriormente: “educar pela pesquisa”, “pesquisa princípio educativo” e “ensino com pesquisa”, tendo em vista conhecer publicações mais recentes, lançadas nos Anais do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), cuja a temática foi “Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica”, realizado em setembro de 2016.

Na análise dos trabalhos apresentados no EPEN, concentramos atenção nos anais que reúnem estudos sobre formação e trabalho docente. A Coleção “Caminhos Da Pós-Graduação Em Educação do Nordeste do Brasil”, volume 03, sistematiza os trabalhos completos apresentados nas modalidades de Comunicação Oral e Pôster, no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Nesse volume centramos atenção no GT04, GT08 e GT12, cujos trabalhos são reunidos pensando nas áreas temáticas sobre “Didática”, “formação de professores” e “currículo”, respectivamente. No GT04, encontramos apenas dois artigos que abordam a pesquisa tanto na educação básica quanto na formação do professor. A análise de ambos nos permitiu constatar que os objetivos desses artigos se

referem à análise no âmbito da escola pública e ao papel da pesquisa docente para reflexão da própria prática enquanto formadores, não priorizam a abordagem pensada para o desenvolvimento dessa investigação em relação à reconstrução do conhecimento, à sua colaboração no processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o cidadão na sociedade atual. Assim, na análise dos anais do EPEN 2016, não encontramos trabalhos que coadunem com a perspectiva sobre pesquisa e formação docente ensejada pela nossa investigação.

O contexto científico apresentado nos convida a refletir sobre a abordagem do ensino com pesquisa no Ensino Superior, sua importância para aprendizagem e desenvolvimento da educação. A maioria dos estudos realizados focam na importância da pesquisa, suas contribuições e desafios para a Educação Básica. A esse respeito, estudos dissertativos, abordagens teóricas e investigações encontradas atestam como a pesquisa pode contribuir para o avanço da educação no que diz respeito às suas contribuições na elevação da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades e competências. Os trabalhos que inicialmente encontramos, realizados na Educação Básica, também revelam categorias imbricadas na utilização da pesquisa enquanto princípio educativo: a importância dos conhecimentos prévios; a prática na sala de aula para a solução de problemas; a seleção e organização de conteúdos no ensino pela pesquisa; o papel do professor e do aluno enquanto sujeitos parceiros; os procedimentos metodológicos de pesquisa, sua influência no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e promoção de uma aprendizagem significativa, o que demonstra a importância de oportunizar estratégias que promovam possibilidades para os futuros professores atuarem com pesquisa junto aos futuros alunos.

Não obstante a colaboração dos trabalhos analisados para a delimitação do objeto desta pesquisa, como citamos anteriormente, é notória a carência de mais investigações sobre a realidade formativa dos graduandos das licenciaturas quanto ao ensino com pesquisa, inclusive sobre a representação docente e as práticas realizadas em cursos de licenciaturas. Um pequeno número de investigações tem sido desenvolvido sobre a pesquisa no ensino como estratégia na formação inicial de professores, em que os seus docentes considerem os licenciandos como sujeitos ativos do processo ao longo da formação inicial. Os estudos ainda aparecem de forma tímida entre os trabalhos, mas corroboram a relevância desse tema, demonstrando quão importante é sua abordagem na formação de professores. No entanto, existe lacuna quanto o atual estado de conhecimento sobre o referido tema, inclusive sobre pesquisas já realizadas com base na Teoria das Representações Sociais.

Com base no contexto problemático evidenciado a partir da análise dos documentos legais e das produções científicas, em que se constata a importância da pesquisa como atividade intrínseca à formação inicial no contexto atual, formulamos o seguinte problema para esta pesquisa: como o ensino com pesquisa é tratado na prática de ensino de professores de cursos de licenciatura da UEFS?

Com o propósito de responder ao problema explicitado anteriormente, traçamos os seguintes objetivos, geral e específicos:

2.4 OBJETIVOS

2.4.1 Geral

Compreender, mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa é tratado na prática pedagógica de professores de cursos de licenciatura da UEFS.

2.4.2 Específicos

- a) Analisar, mediante as representações, os sentidos dados pelos professores de cursos de licenciatura da UEFS ao ensino com pesquisa.
- b) Identificar, mediante as representações sociais, os pressupostos teóricos que embasam a prática de ensino dos professores de Geografia da UEFS.
- c) Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores do Curso de Geografia da UEFS.

Tendo em vista que a Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sido reconhecida como importante no âmbito das pesquisas contemporâneas, como menciona Sá (1996), Vasconcellos, Viana e Santos (2007), Mazzotti (2008) e Almeida (2009), e crendo que ela ajuda a compreender a realidade encontrada nos cursos de licenciatura da UEFS, adotamos alguns dos seus pressupostos a fim de atender aos objetivos estipulados, além de dar suporte teórico e metodológico a esta pesquisa. Compreender, mediante as representações sociais, como a pesquisa é tratada na prática pedagógica de docentes de cursos de licenciatura da UEFS é fundamental, não só para compreensão de tal realidade, como, do ponto de vista epistemológico, contribui para a expansão do conhecimento sobre o ensino com pesquisa na formação de futuros professores para a Educação Básica.

Considerando a discussão até então realizada, podemos admitir que essa proposta de nossa pesquisa se mostra pertinente, do ponto de vista epistemológico, pois poderá ampliar o conhecimento no campo da formação inicial de professores para a Educação Básica, tão urgente no contexto atual da educação, que carece de um ensino significativo, motivador e envolvente para a superação do paradigma tradicional, ainda presente em todos os níveis de ensino.

Quanto à relevância pessoal, essa investigação contribui para a nossa formação profissional na medida em que nos possibilita um exercício reflexivo sobre a nossa própria prática docente, colaborando para o aumento da capacidade de crítica da realidade, de síntese, argumentação, comunicação e, conseqüentemente, de parte de nossa realização enquanto ser. Sendo assim, tornamo-nos um profissional mais apto a colaborar na construção de uma proposta educativa inovadora e significativa, rumo à superação do paradigma tradicional, ainda vigente tanto na formação de professores, quanto na prática pedagógica da Educação Básica.

3 UM CONVITE À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE).

Diante da problemática anunciada e da necessidade de fundamentar a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, o presente capítulo intitulado Um Convite a Fundamentação Teórica, elegeu para análise os seguintes temas: 2.1- A Teoria das Representações Sociais; 2.2- O ensino e as estratégias de aprendizagem na prática docente; 2.2.1- O ensino com pesquisa na prática docente; 2.3- A formação inicial do professor no contexto atual.

Ciente da amplitude teórica que cabe às temáticas elencadas que nos propomos para este estudo, a nossa intenção é um convite à reflexão e ao despertar para a necessidade de novos estudos que possam contribuir para adoção de práticas colaborativas na promoção de aprendizagens e avanço do conhecimento, através de estratégias de ensino coerentes às necessidades do atual contexto educacional, a partir da formação inicial do professor no ensino superior.

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1.1 A origem da Teoria das Representações Sociais

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações [...]. Se esse fato é menosprezado, tudo o que sobra são trocas, isto é, ações e reações, que não-específicas e, ainda mais, empobrecidas na troca. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós, além do que elas dão a ele. (MOSCOVICI, 2005, p. 40).

Esta investigação tem como aporte teórico princípios da Teoria das Representações Sociais, criada pelo psicólogo social romeno radicado na França, Serge Moscovici. Para ele, o termo representações sociais designa “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Tal constructo foi difundido mais amplamente a partir da publicação de sua obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, no ano de 1961, nela, o autor

se ocupava, mais especificamente, ao estudo da difusão da Psicanálise em diferentes âmbitos da população parisiense, da sua apropriação e transformação para outras funções sociais.

Preocupada em estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, a teoria das representações sociais de Moscovici redefiniu o olhar sobre os problemas da Psicologia Social, conquistando notoriedade tanto para as consideradas ciências sociais, quanto para demais áreas do conhecimento, passando a influenciar, nos últimos quarenta anos, pesquisadores da Europa e das Américas, inclusive do Brasil (SÁ, 1998, p. 61.). O estudo moscoviciano constituiu-se num “novo status epistemológico”, em que as representações sociais passaram a ser consideradas como um “corpus organizado” de conhecimentos e uma das “[...] atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação [...]”, tornando-se um campo de estudo psicossociológico (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais fez emergir uma vertente teórica metodológica europeia que chegou a se diferenciar de maneira significativa da produção acadêmica da Psicologia Social americana, desenvolvida nos Estados Unidos, em pleno século XX, cuja influência dominante era marcante. A teoria americana, até então difundida, buscava dar conta do fenômeno social de forma excessivamente individualista, estudando as impressões do social nos processos psicológicos individuais através de recortes experimentais que esvaziavam o sentido propriamente contextual do fenômeno. Segundo Sá (1996), além do individualismo, outros aspectos como experimentalismo, microteorização, cognitivismo e a-historicismo também caracterizavam marcadamente a perspectiva americana, ao qual Moscovici passou a contestar implicitamente em seu arcabouço teórico-metodológico, princípio que reafirmamos compartilhar no desenvolvimento deste trabalho.

O psicólogo social romeno apoiou-se nos fundamentos da sociologia de Durkheim (1858-1917), segundo os quais o coletivo age sobre os indivíduos, e na antropologia de Lévy-Bruhl, que teorizava sobre crenças, mitos e o pensamento coletivo. Além dessas referências epistemológicas, o psicólogo social romeno também utilizou as contribuições de Piaget (MOSCOVICI, 2005).

Conforme Farr (1995), Durkheim fez uma diferenciação em relação ao estudo das representações individuais e o das coletivas: “O estudo das representações individuais seria do domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia” (FARR, 1995, p. 35). A razão dessa distinção estava na crença de que as leis responsáveis por

explicar os fenômenos sociais eram diferentes daquelas que explicavam os fenômenos individuais. A noção de representação coletiva não atendia às especificidades do contexto moderno que a sociedade se encontrava, uma vez que ela se caracteriza por ser uma sociedade plural, urbana, industrial, com alta dinamicidade econômica, política e um contexto cultural diverso. Foi a partir desse contexto de diferenciação entre representação individual e coletiva, assim como da identificação da ausência explicativa sobre a organização do pensamento, tanto na psicologia quanto na sociologia, que surgiu o conceito de representação social de Moscovici (FARR, 1995).

No pensamento de Moscovici (2005, p. 15), poucas representações seriam verdadeiramente coletivas, essa nomeação, na verdade, seria mais adequada à realidade das sociedades consideradas simples, tradicionais. Para Sá (1996, p. 38), “[...] a rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudo”. Compreendemos aqui que o adjetivo “social” e não “coletivo” é para Moscovici (2005) apropriado porque concebe amplitude ao campo de estudo dos fenômenos. Vale salientar que, atualmente, o termo representações sociais é também empregado como sinônimo de representação coletiva sob o argumento que essa é também social.

A esse respeito, Mazotti (2008) elucida que Moscovici, na construção do arcabouço teórico, retoma o conceito de representação coletiva durkheimiano para demonstrar que o sociólogo se referia a uma classe genérica de fenômenos psíquicos, incluindo os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem se ocupar previamente em decifrar os procedimentos que desencadeariam as várias formas de organização do pensamento. As diferenças impressas pela psicologia europeia, cujas contribuições pioneiras de Moscovici foram notáveis, mesmo sem rechaçar os pressupostos americanos, consistiram na introdução da abordagem sobre minorias ativas e as condições sociais do desenvolvimento cognitivo, tendo, além de Moscovici, outros teóricos que seguiram seus pressupostos, preocupados com relações grupais e identidade social, ressignificando o conceito Relações Sociais RS (SÁ, 1996, p. 14).

3.1.2 O conceito de Representações Sociais

Moscovici (2005) sugere uma apuração responsável de variadas noções dos campos do conhecimento intelectual e cultural para compor o conceito de RS. Segundo Moscovici (1978, p. 41), “[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito

[...]”, haja visto que o conceito envolve uma “posição mista”, ou seja, envolve preceitos sociológicos e psicológicos. Moscovici demarca a valorização para além do plano das ideias ou do intelecto dos indivíduos. Para ele, o termo representações sociais designa “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Para Moscovici, o estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento, de como transformam as suas ideias em prática e constituem sua realidade, foi o alvo de sua preocupação enquanto psicólogo, haja visto que o conhecimento tanto é elaborado como é aquinhado pela interação e comunicação, estando sempre associado aos anseios humanos. Conforme Bauer e Gaskell (1999, apud MOSCOVICI, 2005, p. 9),

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento [...] nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em condições específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos.

As ideias de Bauer e Gaskell (1999) reiteram que a interação humana influi fundamentalmente na elaboração de representações, condição concomitante à elaboração do conhecimento. Segundo Duveen (2003), a influência de pessoas ou grupos, suas ideias, é sempre dirigida à permanência ou alteração das representações, ou as representações específicas se tornam estabilizadas através de um equilíbrio conseguido num modelo particular de processos de influência. Para Duveen (2003), tanto num caso como no outro, é a relação entre comunicação e representação que configura o centro da abordagem sobre representações sociais. É por meio das permutas comunicativas que as RS são estruturadas e modificadas.

É nessa relação dialética entre comunicação e representação que está no centro da imaginação sociopsicológica de Moscovici [...]. Em todos os intercâmbios comunicativos, há **um esforço para compreender o mundo através das ideias** específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar os outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido [...]. Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou distanciar-nos deles. Esse é o poder das ideias, e a teoria das representações sociais de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico, como fornecer os meios para torná-lo inteligível como um processo sociopsicológico. (DUVEEN, 2003, p. 28, grifo nosso).

O esforço para compreender o mundo dos sujeitos através das ideias e interações humanas, a partir da interpretação das representações à luz da teoria geral moscoviciana, tem contribuído com trabalhos em variadas áreas do conhecimento. No tratamento de objetos variados, coaduna e reafirma os propósitos desse nosso trabalho investigativo, haja vista que

as representações sociais, a respeito do ensino com pesquisa, mais especificamente da pesquisa como estratégia didática na formação inicial de professores, no lócus escolhido, e com os sujeitos pensados para este estudo, ainda carece de interpretação para que, como lembra Boaventura de Souza Santos (1995), possamos inter-relacionar o saber do senso comum, legitimando-o, com o conhecimento científico rumo à superação do paradigma tradicional, na perspectiva de uma revolução científica.

Para Moscovici (1984), nas sociedades contemporâneas permeiam dois universos de pensamentos, os “reificados” e os “consensuais”. Os reificados são os considerados científicos, aqueles validados pelos rigores lógicos academicistas, sujeitos a compartimentalização específicas (especialidades), cujos propósitos são a autenticidade e a reprodução. O universo de pensamento consensual representa o pensamento legitimado pelo conhecimento compartilhado socialmente, no dia a dia, que atende uma lógica considerada natural, despreocupada com as exigências da plausibilidade, objetividade, veracidade, inclinando-se para um tipo de conhecimento considerado prático (SÁ, 1994).

Conforme Moscovici (2005, p. 46), “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos [...] iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem [...]”. Para ele, as representações sociais ocupam um lugar de inter-relação entre conceitos, seu papel é conjecturar em separado, “sentido do mundo” e introduzir nele percepções que o traduzam significativamente. Assim, a linguagem verbal, não verbal ou híbrida é uma reveladora de fatos, fenômenos, ideias e/ou conceitos, mobilizados por mecanismos mentais expressos, cuja abordagem também não nos escapa, no âmbito desta investigação proposta. O conceito “representações sociais” possui vários sentidos, é considerado complexo e multiforme.

Sem a intenção de reduzir seu alcance conceitual, Moscovici (1981) sugere uma apuração responsável de variadas noções, tanto intelectual quanto cultural, para compor o conceito. Segundo Moscovici (1978, p. 42):

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica.

Moscovici demarca a valorização para além do plano das ideias ou do intelecto dos indivíduos. Em seu livro *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*, Moscovici (2005, p. 21) contribui com uma elucidação mais ampliada do conceito. Ele entende RS como

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Destarte, percebemos que Moscovici seguiu uma perspectiva mais inovadora, opondo-se à definição metodológica sistemática no tratamento dos fenômenos sociais, contrapondo-se à experimentação como único método capaz de detectar relações de causa e efeito, realçando assim a importância de uma pluralidade metodológica na construção de objetos específicos de pesquisa, ou seja, da utilização de metodologias mais diversificadas e combinadas entre si, passando a defender, em sua teoria, a coexistência de uma psicologia do indivíduo e do coletivo. Além disso, compendiou uma explicação própria para a gênese das representações, considerando a transmissão das representações através da socialização. Essa elucidação inspirou a proposta deste trabalho, voltando-nos o olhar sobre as possibilidades de orientação, comunicação e/ou controle que as representações exercem em uma comunidade específica. Enfim, a influência no comportamento e ações, onde os sujeitos da pesquisa e sua realidade coletiva – sua comunidade, códigos e imagens – são considerados enquanto resultado de interação.

Moscovici, em sua definição para RS, traz à tona a discussão sobre o lugar do sujeito coletivo e do individual, do pensamento e da ação, do desejo e da motivação, da imagem e do real e, em especial, o lugar do simbólico no processo de produção do conhecimento, criando uma nova edição para antigas polêmicas sobre a relação entre indivíduo e sociedade, teoria e práxis, reprodução e transformação.

Conforme Doise (1990, apud SÁ, 1996, p. 33), as representações sociais “[...] são princípios geradores de tomadas de posições ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais, que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Doise (1990) focou nos estudos das interações sociais, preconizando que as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas intervêm na gênese e difusão das RS em seus contextos.

De acordo com Minayo (1994, p. 108), as representações sociais são “[...] imagens construídas sobre o real [...]”. Sob o prisma filosófico, RS é um termo que denota “[...] a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento [...]” (MINAYO, 1994, p. 89). Na concepção dessa autora, as RS são produzidas na relação e nos fazeres dos indivíduos em seu grupo social, no espaço coletivo comum a todos, o oposto da ação individual, onde o grupo social pode desenvolver e sustentar saberes sobre si, saberes consensuais, isto é, representações sociais.

Para Jodelet (1993, p. 36), as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático, e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esse conceito, no campo dos estudos da representação, é o que melhor sistematiza e reúne os pressupostos de Moscovici (SÁ, 1996). Conforme Moscovici (1978, p. 26), a representação é aquela que “[...] produz e determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar [...]” sobre um fenômeno ou objeto de estudo.

3.1.3 Da gênese às funções das representações sociais

Segundo Moscovici (apud GUARECHI, 1994, p. 212), o que desencadeia o processo formador das representações sociais é “[...] o desejo de transformar algo não familiar em familiar [...]”, ou seja, tem como princípio a familiarização do que é desconhecido por um grupo. Outrossim, de acordo com Farr (1994, p. 32), “[...] as representações são construídas socialmente pelos grupos e se caracterizam como imagem da realidade”.

De acordo com Flath e Moscovici (1983), a gênese das representações sociais é dada por dois processos principais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação concede realidade material a um objeto abstrato, fortalecendo o aspecto franco de uma ideia imprecisa, o que se associa a um conceito de imagem. Em seguida, num segundo momento, ocorre uma naturalização desse objeto, atuando no sentido da edificação social da realidade. Pela ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais. Para os referidos autores, uma Representação Social define tanto o estímulo quanto a resposta que evoca. Para além de um simples guia para o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que ocorrerá o comportamento, dá a este seu significado e o integra a um sistema

comportamental e relacional maior. No caso desta investigação, para compreender as representações de ensino com pesquisa, é preciso entender inicialmente como se materializa a ideia, o sentido imediato elucidado pelos sujeitos investigados, ou seja, conhecer como torna real, como figuram, como simbolizam, qual o esquema conceitual que possuem sobre ensino com pesquisa.

O estudo de Flath e Moscovici (1983) revela que o compêndio teórico de Moscovici evidencia foco em dois aspectos, tanto os processos responsáveis pela elaboração das RS quanto o sistema cognitivo que lhes são próprios, ambos fundamentais na criação de um modelo teórico da psicologia social que se expandiu para diversas áreas, inclusive a educação.

A esse respeito, Mazzotti (2008) reitera que a TRS é um arcabouço teórico capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas, importantes na compreensão de objetos valiosos, inclusive nas pesquisas educacionais.

Assim, validando suas ideias e legitimando o conhecimento da sua teoria, como tão valorosa quanto a do conhecimento científico, por importância notória na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais, Moscovici (apud MAZZOTTI, 2008, p. 23), enaltece o seu estudo e revela que

[...] as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

A perspectiva aclarada nos argumentos de Mazzotti (2008) nos apresenta os preceitos que auxiliam a investigação baseada nas ideias difundidas pela TRS, quando menciona a importância de superar uma análise superficial, para além da aparência, da evidência de fatos isolados, desconectados de uma realidade contextual que os envolve, considerando a dialética das interações sociais, nos auxiliando a perceber a relevância da linguagem e signos que os indivíduos utilizam “[...] para classificar pessoas e grupos e na interpretação dos acontecimentos da realidade cotidiana [...]” (MAZZOTTI, 2008, p. 20-21). A consideração sobre a linguagem e símbolos reporta à importância da conexão dos elementos conceituais e figurativos na análise e reflexão sobre as representações dos sujeitos, como nos lembra Sá (1993).

Para Moscovici (1978, p. 48), “[...] não existe um corte dado entre o universo exterior e o indivíduo, ou grupo. O sujeito e o objeto não são absolutamente díspares em seu campo comum”. A capacidade de compreender esse fato está em reconhecer a percepção do indivíduo a partir da noção de que o objeto é parcialmente concebido pelo sujeito ou grupo, a depender de como se situam no ambiente em que vivem, a partir de suas referências. O que nos leva a concluir que as representações não são cópias do real, nem guia de comportamentos, elas remodelam e reconstituem os elementos da linguagem e do ambiente, onde seu status “[...] é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio [...]”, com lógica própria, pela particularização dos conteúdos imbricados (MOSCOVICI, 1978, p. 50). Acertativa que se constitui em uma premissa do pensamento de Moscovici, cuja função pode ser de orientação das comunicações sociais ou de conduta, o que difere da ciência e ideologia.

De acordo com Abric (1994), o caráter cognitivo e a função prática das RS levam em conta as experimentações nas pesquisas e sistematizam suas finalidades, atribuindo as funções de saber, identitária, de orientação e justificatórias, com o intuito de explicar a natureza psicossociológica das representações sociais. Procurando melhor explicitá-las, tomamos a abordagem de Abric (1994, apud SÁ, 1996), sistematizando o estudo no quadro abaixo.

Quadro 1 – Funções das representações

DE SABER	Senso comum que permite aos sujeitos construir conhecimento e referenciá-los de acordo com seu funcionamento cognitivo e os seus valores, permitindo a troca social, a transmissão e a difusão desse saber ingênuo.
IDENTITÁRIAS	As representações também podem vir a situar os sujeitos ou grupo que os represente na sociedade, permitindo a personificação de uma identidade social ou individual significante.
DE ORIENTAÇÃO	As representações conduzem decisivamente à finalidade da situação ou contexto, guiando comportamento e práticas através de ações sobre a realidade como seleção, filtragem de informações e interpretação, “visando tonar essa realidade conforme à representação”, tornando-se prescritiva do comportamento ou práticas (SÁ, 1996, p. 41)

JUSTIFICATÓRIAS	As representações permitem justificar e desempenhar um papel a “jusante” de comportamentos e ações adotadas a “montante”.
-----------------	---

Fonte: síntese analítica construída a partir de Abric (1994 apud SÁ 1996, p. 41) por Almeida (2018).

O conjunto sistematizado dessas proposições ajudam a compor o campo de estudos das representações, haja visto, segundo Sá (1996, p. 45), que as funções das representações dão conta de “[...] por que e como os fenômenos se constituem”.

Reafirmamos nossa confiança de que a TRS, por ser uma teoria que orienta estudos sobre a importância das ideias, do imaginário social nas condutas e práticas sociais, na sua relação com a linguagem e ideologia, torna as representações sociais componentes importantes para a análise e reflexão dos elementos que interferem na eficiência do processo educativo. Com sistematizações e metodologias que enaltecem seu estudo enquanto um saber legítimo, pelos esclarecimentos que trazem acerca dos processos cognitivos e das interações sociais.

Teóricos, estudiosos das representações sociais, como Denise Jodelet (1984, 1989), Doise (1990, 1993), Abric (1994), Ilbanes (1988), Sá (1996, 1994), dentre outros, fundamentaram suas ideias de matriz moscoviana em diferentes abordagens, sejam preocupadas especificamente com as relações grupais, com aspectos estruturais- cognitivos, ou mesmo com a identidade social, ressignificando o conceito RS.

Pensando em expor as abordagens teóricas que fundamentam o estudo da Teoria das Representações Sociais de forma mais sistematizada, dedicamos a sessão seguinte para esse fim, buscando evidenciar as abordagens teóricas moscovianas que compendiam características concernentes ao nosso estudo e o conceito de RS que guia nosso olhar enquanto pesquisadoras.

3.1.4 As abordagens teóricas da TRS e o ensino com pesquisa na formação inicial de professores da UEFS

Os estudiosos da TRS concentram seus estudos em três aspectos diferenciados, embora saibamos que existem estreitas relações entre eles: o conteúdo, a estrutura e o processo de construção, as funções assumidas e as relações com as práticas. A abordagem processual é liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural é liderada por Jean-Claude

Abric, também conhecida como a Escola do Midi, já a abordagem societal é liderada por Willem Doise, identificada nos meios acadêmicos como Escola de Genebra. Todas essas abordagens têm sido utilizadas como guias para o delineamento de diferentes pesquisas.

Segundo a abordagem societal de Doise (1990), representações sociais “[...] são princípios geradores de tomadas de posições ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. O professor Doise, um suíço experimental da psicologia social contemporânea, concentrou-se nos estudos das interações sociais, preconizando que as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas intervêm na gênese e difusão das RS em seus contextos (SÁ, 1996, p. 33).

Almeida (2009) afirma que, para estudar a articulação entre o psicológico e o sociológico, é preciso introduzir nos modelos explicativos as variáveis pré-existentes e a integração de quatro níveis de análise: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais.

O primeiro focaliza os processos *intraindividuais*, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos *interindividuais* e *situacionais*, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. O quarto, a abordagem *societal*, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais. (ALMEIDA, 2009, p. 724, grifo da autora).

O estudo investigativo de Doise (1990) se centra nas relações grupais, intergrupais, interindividuais, situacionais e societal (ALMEIDA, 2009, p. 716). Em se tratando dos objetivos e da metodologia adotada em nosso estudo, sem querer desmerecer as contribuições de Doise (1990), afastamos nosso olhar sobre tal abordagem, respaldando teórico-metodologicamente nossa investigação na abordagem estrutural e processual da Teoria das Representações Sociais.

A abordagem estrutural de Jean-Claude Abric (1994), compendiada na Teoria do Núcleo Central, surgiu em 1976, a partir de sua tese *Jeux, conflits et représentations sociales* e das contribuições dos pesquisadores da Universidade de Aix-en-Provence, na França, sob a forma de uma hipótese sobre a organização interna das representações. Para Abric (1994), toda representação é organizada em torno de um núcleo que apresenta uma estrutura interna.

De acordo com a abordagem estrutural, as representações sociais são entendidas como “[...] o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, com que se confronta, e lhe atribui uma significação específica” (SÁ, 1996, p. 54). Esse entendimento considera os aspectos cognitivos e o caráter espontâneo das representações, levando em conta pressupostos da psicologia social, o caráter simbólico sobre os fenômenos da realidade presente na mentalidade humana que, conforme a TRS, confere sentido e significado à representação social.

Para Abric (1994, apud SÁ, 1996, p. 67) “[...] é certamente a representação que determina o significado do comportamento e da interação, e não o inverso”. Essa abordagem considera que a RS confere significado aos comportamentos dos indivíduos e cria as diferenciações sociais a partir de princípios gerais. De acordo com a formulação original da Teoria do Núcleo Central, “[...] toda representação está organizada em torno de um núcleo central”, é esse núcleo que determina a significação da RS (FLAMENT, 1989, p. 206).

O núcleo central “é considerado uma unidade mental, cognitiva” regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar, determinado tanto pela especificidade do objeto representado como pela relação que o sujeito, ou grupo, mantém com ele. Sá (1994) esclarece que a abordagem estrutural “[...] constitui um desdobramento teórico da noção de núcleo figurativo, originalmente proposto por Moscovici, embora o papel explicativo desta noção se limitasse à emergência da representação” (SÁ, 1996, p. 110). A esse respeito, Moliner (1994) assinala que:

[...] não é porque uma cognição é fortemente ligada a todas às outras que ela é central; é porque ela é central que ela é ligada às outras. E ela é central porque entretém um laço privilegiado com o objeto da representação. Esse laço é simbólico e resulta das condições históricas e sociais que presidiram o nascimento da representação. (MOLINER, 1994a apud SÁ, 1996, p. 110)

Para Moliner (1994), mesmo que a unidade central cognitiva seja importante, ela não é suficiente para a definição do núcleo. É preciso considerar o caráter simbólico, as condições históricas e sociais que nortearam a centralidade da representação. Moliner (1994, p. 205 apud SÁ, 1996, p. 115) atribui quatro propriedades às cognições centrais: “[...] seu valor simbólico, seu poder associativo, sua saliência e sua forte conexidade na estrutura”. Segundo ele, essas propriedades são características imprescindíveis para a configuração do núcleo central, assertiva que ajuda a compor o estudo sobre a organização das representações.

A Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994), nesse sentido, ratifica a afirmativa de que as representações sociais se organizam internamente a partir de dois sistemas articulados: o

sistema central e o sistema periférico. O sistema central origina a significação da representação e determina a sua organização, relativamente estável, rígida, coerente e pouco sensível ao contexto imediato. Trata-se daquilo que diz sobre a identidade do grupo. O sistema periférico é aquele constituído pelos elementos marginais da representação, considerados díspares, flexíveis e sensíveis ao contexto imediato, que permitem a integração das experiências individuais e que têm função eminentemente articuladora entre a realidade concreta e o núcleo da representação. Trata-se da performance entre esses dois sistemas que dá vida à representação e que permite às representações orientar as ações no cotidiano.

Essa abordagem volta-se para o interesse pelo estudo das RS, com ênfase nos seus conteúdos e estrutura. De acordo com Abric (1994), a identificação do núcleo das representações e análise da sua estrutura/organização podem prover orientações para abordagens qualitativas, levando em conta aspectos históricos e sociais que contemplem as contradições encontradas no estudo dos fenômenos das representações, nas mais variadas realidades. Essas orientações são pertinentes aos nossos objetivos e orientam esta investigação enquanto abordagem teórica complementar, na apreensão dos significados sobre o ensino com pesquisa, a partir da aludida importância à definição do núcleo central da representação social.

A abordagem processual de Denise Jodelet (1993), considerada a melhor sintetização do campo de estudos das representações sociais, segundo a perspectiva de vários estudiosos (SÁ, 1996), é também, na nossa visão, enquanto pesquisadoras, para esta investigação. Segundo Jodelet (1993), representar refere-se a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto, um conhecimento legítimo, de relevância social, haja visto que elucida processos cognitivos e interações sociais, evidenciando certa complexidade. Na visão de Jodelet (1984), representações sociais,

[...] são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. (SPINK, 1993, p. 88).

Spink (1993) explica sobre a necessidade de uma análise mais cuidadosa do conteúdo das RS, levando em conta a dinamicidade das relações individual e social no processo de elaboração das representações sociais, além do seu impacto na prática cotidiana de determinados grupos sociais. O conceito de RS implica a necessidade de entender o papel das representações no comportamento e na comunicação, assim como da sua importância na assimilação de novas informações.

Na abordagem processual, privilegia-se a compreensão da gênese das representações sociais, analisando os processos que as constituem, considerando sua historicidade e os contextos de produção (MOSCOVICI, 1978). Segundo Jodelet (1993), a objetivação e a ancoragem são processos que dão origem às representações, responsáveis pela sua gênese.

A objetivação configura-se no processo de construção seletiva e estruturação dos elementos constitutivos da representação. Na ancoragem, esses conteúdos e estruturas sofrem flexão, tendo em vista as experiências de vida, os condicionantes socioeconômicos historicamente definidos, crenças, valores, ideias e ideologias que circulam na sociedade, além das práticas sociais relacionadas com a comunicação social. Esse processo culmina com a introdução reelaborada dos elementos, transformando-os em um conjunto de ideias referenciais para a compreensão da realidade.

Segundo Camargo (1998, apud Ferreira, 2000, p. 10), essa perspectiva teórica iniciou-se tendo como base os pressupostos de Moscovici, priorizando a abordagem sobre o conteúdo das RS, centrando o olhar em três dimensões, a saber:

[...] a informação, que procura identificar e estudar todas as informações (quantidade e qualidade) que os sujeitos/grupo têm sobre o objeto de pesquisa; a atitude, onde se verifica se os indivíduos possuem atitudes favoráveis ou não ao objeto estudado. Exprime a orientação geral do grupo, na forma mais primitiva que nas outras duas dimensões. E o campo de pesquisa, que permite visualizar o conjunto de conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto e a articulação destes conhecimentos. O campo é o espaço que possibilita a articulação das informações e a manifestação das atitudes. (FERREIRA, 2000, p. 10).

Assim como Camargo (1998), compreendemos que nessa abordagem, a informação, atitude e análise do campo são fundamentais para a compreensão da representação, conferindo um caráter qualitativo ao estudo das representações, levando em conta as subjetividades, a comunicação, o contexto sócio histórico e a autonomia dos sujeitos nas análises. Privilegia-se, na abordagem processual, a compreensão da gênese das representações sociais, através da análise dos processos (objetivação e ancoragem) que a constituem, os conteúdos simbólicos, que se referem ao contexto de produção, informações e atitudes que se articulam no campo, enquanto dimensões importantes para a compreensão do objeto de nosso estudo. Jodelet estuda as RS enfatizando sua dimensão prática e suas funções, de modo a investigar como esses aspectos estão presentes no cotidiano dos sujeitos, de modo a influenciá-las e serem influenciadas. Em síntese, como afirma Vasconcellos, Viana e Santos (2007, p. 45), Jodelet “[...] se propõe a trabalhar como as representações se constituem nas relações sociais e como

os sujeitos se relacionam a partir de suas representações, considerando sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem.”

Adotamos, para este trabalho, tanto a abordagem estrutural de Abric (1994) – por considerar a identificação do provável núcleo central e o sistema periférico como elementos que dão à RS sentido, e estes, por sua vez, podem conferir significado ao comportamento dos indivíduos – quanto à abordagem processual referenciada por Jodelet (1989) – por priorizar a análise de conteúdo a partir da linguagem e informações veiculadas nos discursos dos sujeitos, considerando o contexto social e atitudes em relação ao objeto, como expressão dos conteúdos simbólicos e subjetivos, dando mais consistência às inferências suscitadas na análise do fenômeno.

De acordo com a orientação da abordagem teórica-metodológica processual, ao se aproximar dos sujeitos, poder-se-á refletir sobre os conteúdos das representações que guiam as práticas, ratificar o sentido latente das representações sociais, se há a convergência ou divergência de seu significado, desvelando como os docentes tratam a pesquisa em sua prática em sala de aula. Com a abordagem estrutural, é possível refletir sobre os elementos (cognitivo, central e periféricos) que sustentam as representações e que precisam ser clareados para melhor apreensão dos sentidos.

Compreendemos que ambas abordagens oportunizam campos discursivos de sentidos, permitindo realizar conexões entre os sujeitos e o grupo ao qual pertencem, revelando ideias e ideologias, processo que ligado à individuação e socialização ao mesmo tempo, construídas no âmbito das relações sociais. Essas conexões, envolvidas no processo de formação das representações, nos levam a crer que as representações sociais estão também imbricadas em arranjos institucionais, processos econômicos, políticos e culturais dos contextos onde foram forjadas.

Como nos referimos anteriormente, essas abordagens não se excluem, são complementares e consubstanciam a TRS, cujos enfoques metodológicos são diferenciados, porém, com as mesmas matrizes moscovicianas. Dessa forma, acreditamos que as representações de docentes a respeito do ensino com pesquisa na formação de professores expressam saberes, visões e sentidos na forma de um ou mais discursos que são compartilhados sobre ou na realidade e, portanto, difundidas a partir de processos comunicativos, onde o pensamento, a linguagem e a ação estão imbricados.

Vasconcellos, Viana e Santos (2007) evidenciam que a opção pela TRS se dá pela possibilidade que essa teoria oferece em compreendermos como os grupos sociais e seus

indivíduos constroem e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais, almejando tornar os fenômenos à sua volta (RS) o guia de seus comportamentos, o que reitera a importância dos aspectos teóricos apresentados nas abordagens da TRS que adotamos nesta investigação.

Ratificamos que a adoção da abordagem estrutural de Abric (1994) e a processual de Jodelet (1993), concernentes a TRS de Moscovici (1978), nos ajudará a compreender os significados atribuídos ao ensino com pesquisa e às vivências em pesquisa, oportunizadas pelos docentes formadores em suas aulas, durante a formação inicial de futuros professores em cursos de licenciatura da UEFS.

Apesar de complexa, acreditamos que a TRS constitui um referencial importante para atingir o objetivo de nossa investigação, além de contribuir significativamente com a análise de novas abordagens educacionais, de inovação de práticas teóricas-metodológicas e na reflexão crítica sobre o ensino com pesquisa na formação de professores.

3.2 O ENSINO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE

Antes de tratar do termo estratégia de ensino-aprendizagem ou “ensinagem”, vamos tratar da ação de ensinar, da significação crítica desse ato, da prática docente, que está intimamente relacionada à concepção e significação do ato de aprender. Então, afinal, o que é ensino? De que tipo de aprendizagem estamos falando? Que prática docente advogamos neste estudo?

Apoiando-nos nos pressupostos freireanos, acreditamos que ensinar é oportunizar condições aos educandos, em suas socializações com os outros, com a realidade e com o professor enquanto mediador, de colocar o estudante em experiência, oportunizá-lo a assumir-se como ser histórico e social, pensante, que tem opinião, sonha e se comunica a partir de uma reflexão crítica. Ensinar é uma “especificidade humana”, na qual o conhecimento e a parceria marcam presença ao lado da autoridade compartilhada no processo, através da mediação dialógica, pela competência de ser professor, processo em que teoria e prática estão em conexão, assim, o ato de ensinar se efetiva verdadeiramente democrático, ao passo que o docente assume uma postura de compromisso político para transformação social (FREIRE, 2010).

Essa concepção está fundada no modelo epistemológico que embasa a prática docente defendida neste trabalho: a construtivista que, com base nas leituras sobre epistemologia da

aprendizagem e construção do conhecimento de Backer (2012), distancia-se dos pressupostos da pedagogia diretiva, de base epistemológica empirista e da pedagogia não-diretiva, cuja base epistemológica se assenta no apriorismo, cujas formas de conceber a relação ensino-aprendizagem, de conduzir a prática, diferem do modelo pedagógico relacional em que nos apoiamos, na perspectiva do ensino com pesquisa na prática docente.

O empirismo é uma teoria que considera o conhecimento como algo externo; mediante as experiências do mundo do objeto (meio físico ou social) para ser estocado através dos sentidos na mente do estudante. Com base nessa concepção, o professor é considerado como detentor do conhecimento e o aluno é como uma tábula rasa, a ser preenchida, um sujeito passivo a quem cabe escutar e atender as diretrizes de quem ensina. “O ensino e aprendizagem são polos dicotômicos [...] onde tem-se a convicção que o professor sabe tudo e o aluno nada sabe. A relação entre ensino e a aprendizagem não é compreendida como polos complementares.” (BACKER, 2012, p. 18). Nesse modelo pedagógico, a aprendizagem se dá pela transmissão, as práticas docentes e estratégias de ensino por excelência baseiam-se no fixismo, na reprodução e cópia, típica do conservadorismo pedagógico. Na pedagogia não-diretiva, a perspectiva “apriorista”, também conhecida como racionalismo, idealismo e inatismo (MATUI, 1995), concebe o conhecimento como algo que o indivíduo traz, inato ou programado em sua bagagem hereditária. Para Backer (2012, p. 18), nesse modelo pedagógico, epistemológico de aprendizagem “[...] confunde-se desenvolvimento cognitivo com maturação biológica, considerando-a como determinante para a aprendizagem”. Com base nessa perspectiva, o docente, inconscientemente, abnega-se daquilo que seria característica fundamental da sua ação – a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, haja visto que a bagagem inata seria submetida ao processo maturacional de forma pré-determinada. A relação ensino e aprendizagem “[...] não consegue fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente e o ensino por ser proibido de interferir [...]” (BACKER, 2012, p. 18). Os fundamentos pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem baseados no empirismo e apriorismo diferem da epistemologia construtivista.

O pressuposto epistemológico construtivista propõe que o conhecimento não é algo dado, acabado, ao contrário, ele é construído ao longo da interação do indivíduo com o meio físico e social, pela força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária, como era defendida pelo apriorismo. O sujeito e o objeto não são estruturas separadas, mas constituem uma só estrutura pela interação recíproca. Segundo Backer (2012), um dos pressupostos do construtivismo é que a estrutura cognitiva se configura por uma rede

de esquemas de conhecimentos, os quais dependem do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios do sujeito aprendente. Na relação ensino-aprendizagem, tais esquemas são revisados, modificados, enriquecidos e adaptados à realidade, tornando-se cada vez mais complexos. Ao professor cabe um papel igualmente ativo como o do aprendente, porém de mediador, que cabe acionar os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo sua atividade mental passar pelos processos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

Esses processos não têm efeitos apenas cognitivos, mas incidem no autoconceito e na maneira de o estudante perceber o mundo, a universidade, o professor, seus colegas e de se relacionar com eles (RIBEIRO; ARAÚJO, 2009). Essa concepção diverge de uma posição positivista e linear – portanto conservadora –, tanto na maneira de ensinar como de aprender, sendo assim, considerada como uma epistemologia crítica do processo de construção do conhecimento, em que o professor, numa relação dialética, além de ensinar, aprende aquilo que o estudante construiu até o momento, consolidando o pensamento freiriano quando afirma que “[...] não existe ensinar sem aprender [...]”, assim como “[...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende [...]”. Além disso,

[...] ensinar e aprender vão se dando de tal maneira que, de um lado, quem ensina aprende, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE 2001, p. 259).

Nesse sentido, a partir do que mencionamos sobre ensino e aprendizagem numa perspectiva epistemológica, não estamos falando do ensino que considera os estudantes como indivíduos passivos, meros expectadores ou copiadores, que têm a aula como tarefa central, e não a construção do conhecimento, que gera a aprendizagem.

De acordo com Demo (1996, p. 116), “[...] o aluno não comparece à universidade para escutar aulas copiadas que levam a reproduzir a cópia, mas para reconstruir conhecimento com os professores”. Os professores têm como compromisso não dar apenas aulas, mas criar situações para que o estudante aprenda, considerando-o como sujeito do processo de construção do conhecimento. A curiosidade, o questionamento – por meio de problematizações – e a utilização de estratégias ativas de ensino têm lugar de destaque na prática docente. O ato de ensinar é tomado como processo de “formação das competências”, sobretudo como condição de não apenas fazer, mas saber fazer, aprender a aprender “enquanto atributo da cidadania” (DEMO, 1996, p. 14).

Conforme Freire (2001, p. 263), ensinar “[...] é um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas em interações de respeito e ética”. Portanto, ensinar é uma atitude de compromisso social, em que o professor se assume como agente de mudança, respeita as especificidades dos sujeitos, sejam elas culturais, socioeconômicas, de credo ou do seu campo de atuação, sendo aquele que condena qualquer forma de trabalho pedagógico “[...] dicotomizante de teoria e prática e que menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a *prática* fixando-se só na *teoria*.” (FREIRE, 2001, p. 263, grifo do autor) Essa proposta de ensino diverge da concepção epistemológica tradicional, positivista que compreende ensinar como puro processo de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz, transferência mecânica de que resulte em uma “memorização maquinal”, como adverte Freire (2001, p. 264).

Os pressupostos freireanos apresentados demonstram que o estudo crítico corresponde a um ensino igualmente crítico, que demanda, necessariamente, uma forma crítica de compreender a ciência, o conhecimento, o ensino e o ato de aprender. Implicitamente, Freire menciona que a posição epistemológica do professor determina o ato de ensinar, a forma de conduzir a prática e as estratégias a serem utilizadas. Advogamos a favor daquela prática que não dicotomiza o saber do senso comum em detrimento do processo mais sistemático – de maior exatidão e linear –, mas que busca uma síntese dialética, inova e tem sempre como meta o aprendizado do estudante, ou seja, o processo construtivo de conhecimento, que se traduz na prática de ensino.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação [...]. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática [...]. (FREIRE, 2001, p. 259).

Essa perspectiva apresentada nos convida a pensar na responsabilidade do ato de ensinar, como exige do professor um processo permanente de preparação, de reflexão-ação para e na prática, de forma crítica, considerando que o ato de ensinar, e também de aprender, deve ser contextualizado e não anacrônico. Socialmente e historicamente referenciado, como ele mesmo afirma, “[...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. (FREIRE, 2001, p. 260).

O ato de ensinar considera como fator mais importante de influência no ato de aprender aquilo que o aprendiz já conhece, tornando a aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem é tomado aqui como o mecanismo humano por excelência, para adquirir e armazenar ideias e informações. Para que esse mecanismo seja acionado, é preciso que o aprendiz já possua algum conhecimento prévio, ou seja, já deve existir uma estrutura cognitiva em funcionamento, capaz de estabelecer relação e oportunizar a construção de novos saberes (AUSUBEL, 1980). Nesse sentido, os conhecimentos que os aprendizes trazem em sua bagagem são fundamentais para que tenham condições de construir estruturas mentais que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, favorecer a aprendizagem de forma prazerosa e eficaz.

A aprendizagem significativa a que nos reportamos acontece à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do estudante, ou seja, o sujeito aprende e está aberto a aprender quando integra a nova informação aos conhecimentos anteriormente adquiridos, atribuindo sentido a partir da relação com o conhecimento prévio existente. Do contrário, ela se tornaria transmissiva, repetitiva ou mecânica, passando a ser armazenado isoladamente na estrutura cognitiva ou por meio de associações arbitrárias, dificultando a assimilação e a equilibração. Nesse sentido, cabe ao professor um olhar sobre a importância dos significados compartilhados dentro do contexto de aprendizagem, o que exige uma nova prática de ensino, em que inclua transformações no planejamento e na construção de conteúdos e objetivos educacionais, além de estratégias inovadoras. Na chamada sociedade de informação em que estamos imersos, a aprendizagem significativa é essencial para que se alcance o ganho cognitivo almejado.

De acordo com Anastasioiu (2009), “[...] o ato de ensinar e aprender constitui-se quando plenamente atingido, num processo de mútua determinação, denominado processo de ensinagem [...]”, um ato intencional que deve ser assumido e partilhado tanto por professores como por estudantes. Segundo a autora, seja para jovens ou educação de adultos, incluindo os universitários, é preciso considerar noções sobre funções mentais de aprendizagem, em que o ensinar é um ato efetivado por aqueles que atuam como mediadores entre “[...] o cérebro do estudante e os desafios próprios à área e dos conteúdos previstos para a fase do curso no qual atuam [...]” (ANASTASIOIU, 2009, p. 153). Isso demanda dos professores considerarem, na formação inicial e em seu planejamento, a constituição da complexa rede de conhecimentos psicopedagógicos, habilidades psicomotoras e demais competências a serem adquiridas para construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes para resolver

problemas que despertem a curiosidade dos estudantes, o que impõe aos docentes formadores compreenderem que:

A prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...], é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses [...]. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2002, p. 17)

O “pensar certo” aludido por Freire (2002) é uma atitude que implica uma reflexão para melhoria da prática de ensino, instigando o professor a questionar o que de fato é necessário oportunizar aos estudantes.

Apoiando-nos em Anastasiou e Alves (2005), a prática docente, nomeada por ela ensinagem, “[...] é uma prática social complexa, que engloba tanto a ação de ensinar com a de aprender [...] da qual resulta a aprendizagem do estudante, do simples dizer do conteúdo por parte do professor” em busca da superação da “visão sincrética”, “caótica” que o aluno inicialmente possuía (ANASTASIOU, 2005, p. 15), por meio da metodologia dialética. Assim como Freire, Anastasiou (2005) menciona que, no processo de ensinagem, a ação de ensinar está intrinsicamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta, tanto a apropriação do conteúdo como do processo. A autora ressalta que cabe ao professor o planejamento e a condução do processo que possibilite situações em que se oportunize reelaborar as relações que o conteúdo exige, proporcionando “sabor” através de estratégias de aprendizagem que levem os alunos ao desenvolvimento de processos como mobilização, construção, síntese do conhecimento de forma prazerosa e construtiva. Nessa perspectiva, salientamos que, como as aprendizagens não se dão da mesma forma, deve-se sempre levar em conta a conquista do conhecimento, seja ele conceitual, procedimental ou atitudinal

[...] cabe ao docente **definir os conteúdos chaves** e **organizá-los** de forma crítica, em sua historicidade, para prever atividades de problematização em que se organizarão a apresentação e a sistematização do objeto de estudo, uma vez que nosso cérebro funciona com mais adequação à situações de questionamento [...] **prevê e compartilhar os conhecimentos** que os estudantes já trazem [...] a aplicação do saber apreendido. Sintetizando, os movimentos propostos ao cérebro do estudante no processo de metodologias ativas asseguram que alguns momentos sejam considerados: o de mobilização para o conhecimento[...] o de construção de conhecimento[...] e a elaboração da síntese do conteúdo, que em diferentes níveis deve acompanhar cada um desses momentos. (ANASTASIOU, 2005, p. 155, grifo nosso).

Para a autora, o processo de construção de conhecimento acontece de forma processual, em diferentes níveis, próprio do método dialético, que considera os processos

cerebrais como referência para ação docente. Na trajetória de construção do conhecimento, cabe ao docente tentar reinventar a prática, o processo de mediação com estratégias de ensino, tendo como pressuposto que “[...] a construção de conhecimentos se efetiva no cérebro e pelo cérebro do estudante, em movimentos contínuos, processuais e de complexidade crescente[...]” (ANASTASIOU, 2005, p. 156).

Diante da apresentação sobre a prática de ensino e o tipo de aprendizagem que embasa a perspectiva selecionada para esta investigação, cabe questionar qual tipo de estratégias estamos de fato mencionando?

Apesar de na literatura vários autores se remeterem à estratégia como sinônimos de atividade, técnicas, procedimentos, métodos e estratégias de ensino, como veremos na sequência, adotaremos a abordagem sobre estratégias de aprendizagem no trabalho docente para a aprendizagem, difundida por Anastasiou (2005), que corrobora a proposta elencada neste trabalho, concernente à perspectiva de ensino com pesquisa, na perspectiva de suscitar reflexões que possam colaborar para a superação de práticas de inquestionabilidade, certeza, linearidade e fragmentação, ainda presentes nas universidades, inclusive em cursos de licenciatura.

Etimologicamente, estratégia é um vocábulo oriundo do termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratagemas usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. No entanto, sua origem remete ao grego antigo στρατηγία (*stratēgia*), cujo significado é a arte de liderar uma tropa, comandar, mas também para designar o comandante militar à época da democracia ateniense. O idioma grego apresenta diversas variações para o termo, como *strategicós*, *stratégema*, próprio do general chefe; *estratagema*, artil de guerra; *stratiá*, expedição militar; *stráutema*, exército em campanha; *stratégion*, tenda do general, dentre outras. Em sentido figurado, uma estratégia normalmente é estipulada para superar algum problema, nesse caso pode ser sinônimo de “habilidade”, “astúcia” ou “esperteza” (DICIO, 2018).

Segundo Ferreira (2001), estratégia significa a arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios ou aviões para alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas. O seu segundo significado explica estratégia como a “arte de aplicar os meios disponíveis” ou “explorar condições favoráveis com vistas a objetivos específicos”.

Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263), historicamente, a palavra estratégia sempre esteve vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, mas

atualmente é amplamente utilizada no ambiente empresarial. No entanto, os autores admitem que a palavra estratégia possui estreita relação com o ensino. Para eles, ensinar requer arte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. Pedagogicamente, o termo é frequentemente usado para se reportar aos meios ou processos com os quais o professor utiliza na prática de ensino.

Para Veiga (2000, p. 8), o termo “técnica de ensino”, muitas vezes usado como sinônimo de estratégia, significa “[...] artifícios que se interpõe na relação entre professor e o aluno, submissas a autoridade e a intencionalidade do primeiro”. Segundo a autora, etimologicamente, a palavra técnica tem significado de arte, habilidade. Veiga (2008) reconhece o seu significado e lugar quanto a viabilização e execução do ensino. Chama-nos a atenção sobre a visão otimista a respeito do uso das técnicas de ensino como uma tônica veiculada no pensamento moderno, elucidando que “[...] as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar mas são condições que dão acesso ao mesmo [...]”, destacando a intencionalidade humana em seu manejo, a fundamentação teórica respaldando sua escolha e a situação histórica dos sujeitos envolvidos no processo, desmistificando o uso da técnica na perspectiva do tecnicismo escolar, tendência pedagógica implementada desde a década de 1960 (ARAÚJO, 2000 apud CASTANHO; VEIGA 2000, p. 26), perspectiva da qual procuramos nos afastar neste trabalho. Assim como Araújo (apud VEIGA, 2000, p. 26), entendemos que as técnicas de ensino só têm importância de acordo com o objetivo que o docente pretende alcançar e, evidentemente, com base no pressuposto epistemológico no qual se assenta a sua prática, portanto, somos contrárias à ideia mecânica atribuída ao uso das estratégias.

De acordo com Freire (2002), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção”. O docente deve oportunizar atividades que promovam a curiosidade, a autonomia e a criatividade de modo que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado. Pensar a prática como um caminho para que tenhamos êxito no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível.

É nesse contexto que se inserem as estratégias didáticas, seu papel e importância no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis educacionais, incluindo o Superior. Para Veiga (1994), a prática docente deve ser guiada por objetivos e conhecimentos, considerando a sua inserção no contexto, enquanto dimensão da prática social. Nesse sentido, a prática pedagógica passa a ser compreendida enquanto atividade que possui a parte teórica, ensejada pela subjetividade, com objetivos definidos, que se materializa pelo conjunto dos

meios utilizados na ação pedagógica, ou seja, pelo uso de estratégias didáticas no espaço educativo.

As estratégias didáticas sempre foram relevantes para o alcance dos objetivos propostos em uma ação pedagógica. A importância das estratégias didáticas não é uma discussão nova, pois, desde a década de 1980, a importância das estratégias de ensino vem ganhando espaço na literatura pedagógica. Assim, o estudo dessas estratégias vem proporcionando o despertar da percepção de questões fundamentais para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois representa a ação do docente voltada para a consecução dos objetivos traçados em torno da aprendizagem dos estudantes. Com efeito, para Costa e Bujes (1987, p. 120), “[...] as estratégias didáticas são mediações da proposta pedagógica e metodológica que quando estreitamente articuladas no processo pedagógico revelam a competência docente”.

Ao contrário da tendência tradicional de ensino, há um consenso que o ato de ensinar não implica necessariamente o ato de o outro aprender. O aprendizado do educando é influenciado pela forma como o professor aborda o conhecimento, ou seja, como o docente procura adequar as estratégias didáticas às expectativas e necessidades dos alunos (JUAZ; PEREIRA, 2002).

Díaz Bordenave e Pereira (2002, p. 121) nomeiam estratégias de ensino usando a expressão “atividades de ensino”, o que inclui os termos “métodos”, “técnicas”, “meios”, “procedimentos” e “instrumentos de ensino”. Segundo os referidos autores, o professor considerado habilidoso na profissão, se revela quando sabe vincular adequadamente as estratégias de ensino aos conteúdos, aos objetivos a que destina e aos alunos.

Ainda conforme Bordenave e Pereira (2002, p. 124), “[...] as atividades são veículos usados pelo professor para criar situações e abordar conteúdos que permitam aos alunos viver as experiências necessárias para a sua própria transformação”. Assim, para os autores, além dos objetivos que se quer alcançar, na escolha do tipo de atividade, o professor deve levar em conta tanto a estrutura do assunto a ser trabalhado como as especificidades de cada atividade, suas limitações e contribuições. Considerar as etapas do processo de ensino, desde a problematização, a teorização, hipótese de solução e aplicação até o tempo e as facilidades físicas disponíveis. As estratégias didáticas ou atividades de ensino, como os autores as nomeiam, possuem especificidades, cada uma delas desenvolve um tipo de capacidade discente, como de observar, analisar, teorizar, sintetizar e aplicar ou transferir o aprendido. De acordo com Bordenave e Pereira (2002), cabe aos professores combinarem os mais variados

métodos para manter o interesse do aluno e atingir os objetivos almejados para o ensino e aprendizagem.

Segundo Sant’Anna e Menegolla (2011), técnicas ou estratégias didáticas são procedimentos de ensino considerados como “[...] o conjunto de atividades, métodos e modalidades de ensino selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem [...]”, ou seja, “[...] meios de ajuda para obtenção dos resultados pretendidos [...]”, que podem ser classificadas como “[...] técnicas individualizantes, socializantes, socioindividualizantes, ou misto de ambas [...]” (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2011, p. 44). Essas técnicas, de acordo com os critérios estabelecidos de estrutura e organização, exigem um planejamento criterioso das etapas a serem seguidas. Os autores ressaltam que “[...] o mais importante é que haja um encaminhamento lógico do desempenho a ser realizado pelo aluno, que indique o quê e para que com clareza [...]”, chamam atenção, ainda, para o método de ensino utilizado como a linha operacional a ser seguida na experiência didática.

Ancorando-se no princípio da metodologia dialética, Anastasiou e Alves (2005, p. 6) conferem uma conotação mais significativa para estratégia didática, a qual pretendemos adotar para este estudo. Para elas,

[...] o termo estratégia refere-se ao sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento e construam saberes [...] refere-se aos meios utilizados pelos professores para articular o conhecimento, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

Nesse sentido, estratégias didáticas são instrumentos que buscam desafiar ou possibilitar o desenvolvimento das operações mentais⁴, estando intimamente ligadas à escolha docente, seu processo de organização de ações para apreensão, que despertem o raciocínio e promovam rupturas psicológicas, ocasionando no estudante sensações e experiências carregadas de sentido que resultem na aprendizagem. Cabe ao professor pensar de forma crítica, interpretar a realidade e apreender o que é mais importante para a sua realidade pedagógica em relação a construção de saberes discentes.

Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 71), as palavras “técnicas”, “estratégias” ou “dinâmicas” de trabalho em sala de aula são usadas como sinônimos. Para essas autoras, as

⁴ Alves (2005, p. 70) define operações mentais como ações mentais de comparação, observação, imaginação, obtenção, organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípio a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análises, tomadas de decisão e construção de resumos. Todas essas operações participam da efetivação de uma metodologia dialética voltada para o aluno, considerando-se sua sincrise, como ponto inicial de partida, a síntese a ser construída como ponto de chegada, por meio da análise elaborada por essas operações citadas.

estratégias são instrumentos que visam atingir os objetivos que norteiam a ação pedagógica, cuja função é explorar os meios, jeitos e formas de evidenciar o pensamento. Assim, de acordo com o conteúdo e conhecimento do aluno, as estratégias podem ser do tipo de mobilização ou síntese de conteúdos. No entanto, Anastasiou e Alves (2005, p. 70) advertem que apenas com propósitos claros para a ação pedagógica, tanto para os professores quanto para os alunos, é que o uso das estratégias ganha importância.

Na perspectiva de Anastasiou e Alves (2005, p. 70), as estratégias só se configuram como tais, se efetivadas com foco nos alunos, no aprender a aprender, pensando no alcance de objetivos, desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, a partir de operações mentais significativas que contribuam para o desenvolvimento do estudante.

[...] todas essas operações participam da efetivação de uma metodologia dialética voltada para o aluno, considerando-se sua síncrese inicial como ponto de partida, a síntese a ser construída como ponto de chegada, por meio da análise elaborada das operações citadas [...]. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 70).

Essa afirmação afasta o caráter tecnicista do uso de estratégias. Em determinado momento, as estratégias foram substancialmente concedidas simplesmente como técnicas pelas técnicas, o que foi bastante condenado. Atualmente, o revisionismo da perspectiva sobre o uso e fundamentos das estratégias didáticas tem ocasionado um movimento de mudança e inovação, porém ainda é possível perceber que muitas das estratégias apenas estabelecem uma relação trivial como movimento de reconfiguração ou fundamentação sobre a aplicação delas.

Ainda é notório, na prática pedagógica de muitos professores, ao usar as novas TIC, por exemplo um *slide*, ou demais recursos, muitas vezes sugerem apenas uma ideia de inovação, mas, na verdade, os docentes não conseguem contextualizar significativamente o uso na prática. O que se observa é que, na maioria das vezes, mudam-se as estratégias e recursos, mas a base epistemológica da prática pedagógica é a mesma. Nesse sentido, Ribeiro e Araújo (2009, p. 2) afirmam que,

[...] não se pode compreender o ensino sem considerar a base epistemológica na qual ele está fundado, pois o modelo pedagógico vai ser estruturado a partir de um modelo epistemológico. Mesmo quando o professor não tem clareza sobre as teorias e concepções que embasam a sua prática, elas estão presentes em suas ações na sala de aula.

Ribeiro e Araújo (2009) chama atenção para a complexidade da docência. De fato, ensinar é um ato epistemológico, de adoção de um modelo que retrata como se concebe a educação. Essa perspectiva enseja a selecionada para este estudo por crermos, como já

mencionamos, que a concepção de ensino e de aprendizagem estão por trás da prática educativa realizada pelos professores no contexto pedagógico.

Assim sendo, a argumentação, até então realizada, enaltece a abordagem sobre os fundamentos, propósitos e contextualização das estratégias de ensino aplicadas no cotidiano da docência, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, pois consideramos que ambos estão estritamente imbricados. No contexto educativo contemporâneo, revela-se a necessidade do caráter crítico da pedagogia rumo à superação da abordagem tradicionalista, ainda presente no ensino.

Anastasiou e Alves (2005, p. 70) ressaltam que:

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou trazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade.

Na perspectiva das autoras, percebe-se a consideração dos conhecimentos prévios dos educandos, a importância do desenvolvimento da prática planejada e a avaliação como um momento importante para a sondagem do desenvolvimento do educando. Essas afirmações se assemelham aos pressupostos do modelo de prática educativa emergente, que, de acordo com Behrens (2003, apud RIBEIRO; ARAÚJO, 2009), estabelece uma aliança entre vários paradigmas, a exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora, que têm em comum a construção do conhecimento, concebendo o ensino como prática dialógica, baseada na construção gradativa de conhecimento pelos estudantes, numa prática crítica, reflexiva e transformadora que valorize a construção de habilidades e competências, também defendidas pelas proponentes do presente estudo.

O ensino baseado no modelo emergente tem como enfoque a construção de competências profissionais (técnica, pedagógica, política e humana) dos estudantes. Para Anastasiou (2005, p. 162), o paradigma atual de complexidade obriga-nos a excluir o reducionismo típico da visão moderna e incluir uma nova lógica, aquela alicerçada na “[...] flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, tratando o erro, o relativo, a contradição, a ambiguidade e a criatividade como elementos constitutivos essenciais [...]”, buscando superar o paradigma conservador da educação, inclusive na formação de futuros professores, de abordagem enciclopédica, conteudista na docência, “[...] que acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento.” (BEHENS, 2007).

Pensando em sintetizar a descrição e as operações mentais determinantes que cada uma das estratégias que se propõe desenvolver, compendiamos ao final deste trabalho, em anexo, as demais estratégias adotadas por Anastasiou e Alves (2005), por sintetizar os estudos de Bordenave (2001), Behens (1999), Meireu (1998), Masetto (2003), Moreira (1997), Rath (1977), Severino (2000), Vasconcellos (1995) e Veiga (1991). A adoção da abordagem de Anastasiou, colabora para uma abordagem mais ampla, ajudando-nos a situar a pesquisa na proposta dimensionada para esta investigação, buscando desmistificar a adoção de estratégias como receitas prontas, como no enfoque mecanicista (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

As estratégias didáticas e as operações de pensamento, desenvolvidas a partir das suas aplicações, apresentadas por Anastasiou e Alves (2005), revelam as especificidades de cada uma delas e apontam o potencial que a pesquisa possui quando aplicada na prática pedagógica. As competências e habilidades que a pesquisa pode desenvolver, reveladas nas operações mentais conquistadas, coadunam com a proposta de Demo (2011) e os pressupostos de Freire (1997).

Destarte, é necessário salientar a necessidade do enfoque hermenêutico, reflexivo, onde a ação pedagógica supere o ponto de vista instrumental, a racionalidade técnica, considerando os elementos da subjetividade que interferem na ação de quem atua na educação. Assim sendo, conforme Pimenta e Anastasiou (2005, p. 185), o ensino, seguindo esse enfoque, configura-se como

[...] atividade complexa, que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflito de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor por sua vez, deve ser um intelectual que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas e ambíguas, incertezas conflituosas nas aulas, meio ecológico e complexo.

Essa afirmativa ressalta a importância do trabalho docente, de caráter eminentemente profissional, numa perspectiva crítica, quanto ao uso das estratégias. Alude, ainda, à importância da formação do professor de qualidade formal e política, reflexão que destaca o uso da pesquisa enquanto princípio educativo e formativo nos cursos de licenciatura, aspecto a ser discutido mais adiante. Dessa forma, na perspectiva de suscitar uma reflexão acerca da pesquisa como estratégia educativa, formativa, nos propomos a apresentar, a seguir, parte do arcabouço conceitual.

2.2.1 O ensino com pesquisa na prática docente

A relação entre ensino e pesquisa na graduação vem sendo bastante discutida nos últimos anos, gerando controversos posicionamentos a respeito dessa temática (DEMO, 2011). De acordo com Nova e Soares (2012), essa discussão não é hodierna, sua origem formalmente remonta a década de 1930, no Estatuto das Universidade Brasileiras, criado a partir do decreto 19.851, de 1931, segundo o qual o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa passaria a orientar a estrutura e a organização da universidade. Conforme Paoli (1988, p. 27), esse princípio foi um tema que gerou polêmica em relação ao lugar da pesquisa no ensino, inclusive a partir do ano de 1986, quando a SBPC confere ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão critério básico para reconhecimento do “*status* universitário” dos estabelecimentos de ensino.

Com a promulgação da constituição Federal de 1988, e em seguida com a LDB 9394/96, acirra-se, ainda mais, o debate sobre o lugar da pesquisa no ensino, no âmbito político e acadêmico. De acordo com Hughes (apud NOVA; SOARES, 2012, p. 56), a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade, bem como o incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, preconizado no Artigo 43, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, colaborou para o mito da “[...] superioridade do investigador, emergindo a separação entre docência e investigação no contexto universitário [...]”, mas não ficou claro, no corpo da lei, o lugar da pesquisa no ensino, o que fez do ensino com pesquisa uma realidade distante da graduação. Segundo Severino (2008), a atividade de ensino aparentava não participar do “*ethos* elitista”, característica de origem humboltiana de universidade, fazendo com que o ensino com pesquisa continuasse relegado, o que provocou a tímida relação do professor universitário com o investimento em práticas inovadoras, como a pesquisa.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no ano 2000, com a prerrogativa pedagógica da pesquisa na formação inicial, evidenciada mais claramente na Resolução 002/2015, sobre a qual já mencionamos nos aspectos legais neste trabalho, aguçou-se a percepção, na visão construtivista, sobre a importância do ensino e pesquisa nas práticas educativas. No entanto, a relação ensino-pesquisa ainda permanece permeada por diferentes representações, que impactam de forma direta nas práticas pedagógicas de docentes universitários, fruto das diferentes concepções disseminadas no espaço acadêmico ao longo da sua história. De acordo com Nova e Soares (2012), mesmo que essas práticas não sejam

resultadas de escolhas conscientes, são fruto dos hábitos e da sua naturalização na sociedade. Uma realidade que, aos olhos da TRS de Moscovici (1978) e Jodelet (2005), contribuem nos processos de objetivação e ancoragem das representações dos sujeitos, conferindo diferentes sentidos à pesquisa e à sua relação com a prática de docentes universitários. Existem representações da “pesquisa” como científica em alusão à ciência moderna, que consolida a cultura cientificista de produção de conhecimento com resultado para avanço da ciência e tecnologia, e da “pesquisa” que propõe a confluência entre teoria e prática por meio de uma questão de realidade concreta, no processo de construção de conhecimento no ensino (DEMO, 1996, 2011). De acordo com Belloni (1992, p. 74 apud LAMPERT 2008, p. 136), “[...] a universidade vive a dicotomia do novo com o antigo, da inovação com a preservação, da construção com a superação”.

A pesquisa e ou investigação são termos que reportam, para muitos professores, incluindo os da educação básica, a uma atividade complexa de ser realizada quando na graduação não tiveram vivenciado a relação do ensino com pesquisa. Conforme diversos autores, há uma predisposição de associar a pesquisa a problemas de difícil resolução, e isso a uma prática meramente acadêmica, dissociada do ensino, (BAGNO, 2012; DEMO, 2011). A pesquisa como princípio educativo se distingue da pesquisa como princípio científico, haja visto que na sala de aula a pesquisa tem uma conotação diferenciada da pesquisa realizada em laboratórios e núcleos de pesquisa, onde os pesquisadores se valem do rigor metodológico para alcançarem descobertas, muitas vezes destinadas aos considerados mais sábios e ou poucos privilegiados (DEMO, 2011). Essa evidência polariza a discussão sobre a pesquisa, enquanto instrumento metodológico, na dimensão pedagógica para construção do conhecimento, e a pesquisa na dimensão tradicionalmente acadêmica, enquanto produtora de conhecimento, cientificamente referenciado. É importante salientar que não tomamos as dimensões como opostas ou díspares, ambas se complementam, podem caminhar juntas, para promover um salto qualitativo na formação de futuros professores e, conseqüentemente, na educação.

De acordo com Deslandes (1994, p. 31), a pesquisa é um “exercício científico e artesanal intelectual”. Reafirma-se, então, a pesquisa como ato intrinsecamente humano, como atividade permanente no nosso cotidiano, um instrumento cujo objetivo é obter respostas para os problemas surgidos ao longo da vida prática, apoiados em pressupostos teóricos, configurando-se, também, como atividade social com a qual se pode “obter respostas” para os “problemas da vida prática” (DESLANDES, 1994, p. 31). O autor reitera a

importância da investigação em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola, a universidade e demais instituições que representem as diferentes esferas sociais.

Para Bagno (2012, p. 18),

[...] é mesmo difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação. A simples consulta ao relógio para ver que horas são, ou a espiada para fora da janela para observar o tempo que está fazendo [...]. Todos esses gestos são rudimentos de pesquisa.

Bagno (2012) concebe a pesquisa como ato inerente ao ser humano, como atividade permanente do nosso cotidiano, procurando romper com o pensamento que a pesquisa é algo complexo e para alguns privilegiados. Originada do verbo em latim *perquiro*, seu significado é “[...] procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.” (BAGNO, 2012, p. 17).

Para Chizzotti (2002, p. 103), “[...] a pesquisa é uma atividade de vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino [...]”. Para o autor, também é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa, pois a investigação pode auxiliar a prática docente e reorientar as ações, podendo ajudar na configuração de um novo tipo de docente. Outrossim, Ibernón (2006, p. 80) afirma que “[...] a pesquisa é importante para o professor, pois por meio dela detecta e resolve problemas e, nesse contexto, pode crescer como indivíduo”. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do professor enquanto profissional, quanto a destreza necessária de analisar e resolver problemas, haja visto que ensinar na universidade exige não apenas domínio de conhecimentos a serem repassados por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

A perspectiva apresentada por esses autores, já bastante difundida por Stenhouse (1975), Shön (1983) e Zeichner (1993), elucida que a reflexão do professor pesquisador pode identificar problemas concernentes à prática em sala, analisá-los e implementar alternativas, conferindo a melhoria substancial na qualidade do ensino. Todos esses autores defendem a ideia de que o professor deve trabalhar como um ser curioso, investigador, desenvolvendo-se enquanto profissional, utilizando a pesquisa como alavanca para a melhoria da prática. A perspectiva anunciada é a pesquisa como ato reflexivo a ser realizado pelo docente, na prática e pela prática. Com efeito, na visão de Ribeiro e Lima (2017, p. 171), o ensino com pesquisa, na formação inicial, também contribui para a construção de conhecimentos relevantes, oportunizando desenvolver “[...] competências, valores decisivos ao professor,

como o espírito crítico, a autonomia, atitudes exigentes e pragmáticas em relação à pesquisa; além do desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita de textos, dentre outras”.

Conforme Perrenoud (1993 apud SANTOS, 2007, p. 19), a depender do objetivo e tipo de investigação a ser implementada, o ensino com pesquisa pode trazer bons resultados para a formação de futuros professores, quando, a partir dessa relação, há a promoção de melhorias na formação docente.

Segundo Lampert (2008, p. 138),

A pesquisa é um dos requisitos metodológicos indispensáveis para qualquer profissional em uma sociedade global, competitiva, complexa, pragmática, utilitarista, imediatista, pluralista, subjetiva, onde há uma saturação de informações fragmentadas, uma decadência do Estado e um descrédito em relação à educação.

O autor menciona a pesquisa na prática de ensino como um “instrumento metodológico” fundamental na atual sociedade capitalista em que vivemos, uma vez que a educação carece de melhorias e de uma reconfiguração quanto a seu papel diante do vertiginoso crescimento informacional que resultou em uma “mudança paradigmática no advento da sociedade do conhecimento”, isso desafia os professores e suas respectivas instituições a repensarem a sua prática pedagógica. Segundo Behens (2005 apud LAMPERT 2008, p. 138), as instituições precisam promover a “[...] superação da reprodução do conhecimento, da visão newtoniano-cartesiana [...]”, impulsionando os educadores a investigar como propiciar metodologias que atendam às exigências do paradigma emergente proposto pelos cientistas. O sentido de pesquisa apresentado por Lampert (2008, p. 139) propõe a pesquisa como uma alternativa metodológica inovadora, capaz de tornar em realidade o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e extensão. Lampert (2008, p. 139) difunde o pensamento que “universidade inovadora e empreendedora” deverá oferecer uma pedagogia diferenciada, que atenda às novas exigências de uma sociedade “cambiante”. Para ele, “[...] através de uma visão de criticidade, deverá estudar novos modos de pensar, ler o mundo, gerar conhecimentos e conduzir o processo ensino-aprendizagem [...]”, pressupondo alguns elementos fundamentais como o questionamento, a curiosidade e a problematização.

Nessa perspectiva, Lampert (2008, p. 136) explica que:

A proposta de ensino com e para a pesquisa é uma reação ao ensino conservador, que durante muitos anos foi utilizado como praticamente a única possibilidade de ensinar, pelos professores seguidores do modelo napoleônico. Este modelo, largamente utilizado nas universidades europeias e países latino-americanos,

intencionava a formação de profissionais dos quais necessitava o estado, sem necessariamente considerar o contexto econômico, social e cultural.

O autor propõe a pesquisa como uma proposta de ensino inovadora, capaz de fazer frente ao ensino conservador e tradicional presente na universidade, herdado do idealismo alemão do século XVIII. Esse modelo de ensino tinha como prática a transmissão de conteúdo e o objetivo maior era formar as pessoas com amplos conhecimentos, priorizando a difusão de conhecimentos específicos de cada uma das áreas, os conteúdos factuais e não os procedimentais e atitudinais. Focava-se no conteúdo e não no processo de aprendizagem, pois se acreditava que só assim o sujeito seria capaz de evoluir culturalmente e economicamente. Nesse sentido, Anastasiou e Alves (2005, p. 99) defendem a pesquisa como “concepção de conhecimento científico”, em que a dúvida e a crítica são elementos fundamentais, tendo “[...] o estudo como situação construtiva e significativa com autonomia crescente [...]”, assim como estratégia de aprendizagem, no “[...] fazer a passagem equilibrada da simples reprodução para análise [...]”

De acordo com Demo (2011, p. 17):

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta, emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se [...].

Nessa perspectiva, a pesquisa caracteriza-se “[...] pela capacidade de questionamento que não admite resultados definitivos, estabelecendo a característica de provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica” (DEMO, 2011, p. 35). A afirmação de Demo (2011) revela o caminho emancipatório proporcionado pelo ensino com pesquisa, devendo aparecer como atividade intrínseca ao longo de todo processo educativo.

Para Demo (2011, 1996), a pesquisa – quando utilizada como estratégia, concebida como princípio educativo – desencadeia um processo que faz surgir o cidadão que contorna os próprios desafios, ultrapassando a condição de objeto, de discípulo domesticado, para ouvir, copiar e proporcionar a ascensão daquele capaz de criar, analisar a realidade e argumentar, tendo como princípio uma educação dialógica e crítica. A emancipação é proporcionada a partir da construção do saber e reconstrução da realidade internamente, como conquista cognitiva e motivação, enquanto processo de aprendizagem a partir da pesquisa como instrumento metodológico de construção de conhecimento, que concebe os estudantes como sujeitos ativos, protagonistas no processo.

Nessa perspectiva, o professor, por sua vez, precisa ser capaz de orientar um processo de pesquisa, o que supõe que ele saiba pesquisar. O ambiente acadêmico será impulsionado pela reconstrução sistemática e permanente do conhecimento no cumprimento das disciplinas do currículo, tanto em disciplinas pedagógicas quanto específicas da área do conhecimento da formação inicial dos futuros professores. Este é o sentido de pesquisa que defendemos neste trabalho: a pesquisa realizada no ensino, nas palavras de Anastasiou e Alves “[...] a pesquisa como estratégia de aprendizagem [...]” no processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 98). Esse sentido ampara-se na perspectiva da ciência não como acumulação de “verdades”, mas como um campo de possibilidades, onde há constantes conflitos entre postulados teóricos e concepções de mundo, mesmo considerando que tem como base um corpo de princípios, de teorias organizadas metódica e sistematicamente, na construção do saber humano, relativa a um fenômeno ou objeto de estudo. (MORIN, 2001).

Para Demo (1990 apud LAMPERT 2008, p. 133), “[...] a atividade principal da universidade é a pesquisa, e o professor tem a incumbência de incentivar o aluno para que ele seja um novo pesquisador, pois, sem investigação, o ensino se reduz à reprodução”. A construção do saber, a conquista cognitiva por meio da reconstrução do conhecimento para formação do sujeito, cidadão emancipado por meio da pesquisa, torna-se ainda mais relevante tendo em vista a necessidade de superação da alienação dos sujeitos frente aos ditames da ordem global, da “sociedade do conhecimento”, em que a pressão econômica e política do capital, associada a mudanças socioculturais da contemporaneidade, refinam a qualidade das desigualdades sociais que se manifestam na atualidade, reverberando-se sobre a educação, postura efetiva na promoção de uma educação verdadeiramente transformadora. A adoção e/ou fortalecimento dos pressupostos freirianos (FREIRE, 1985, 1987), tanto da dialogicidade como da metodologia problematizadora, também defendida por Demo (2011), reitera o papel da pesquisa como princípio educativo, propugnando que a investigação deve ultrapassar o fetichismo científico, para, também, participar ativamente do processo de formação educativa, desmistificando-a, para torná-la acessível e próxima da realidade vivida pelos aprendizes, principalmente pelos professores. No entanto, Demo (2011, p. 10) ressalta que a formação científica também pode e deve tornar-se formação educativa quando,

[...] se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir.

O autor procura nos alertar para a importância de considerar, no processo educativo, os diferentes níveis de pesquisa, iniciando pela desmitificação, tornando acessível na prática. Todavia, é pertinente um cuidado especial nesta proposta de ensino com pesquisa com o processo de libertação do exclusivismo sofisticado, por isso Demo (2001) ressalta a atenção que se deve ter com a pesquisa, evitando que ela não caia na banalização.

Segundo Demo (2001, p. 12-13):

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º grau graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas sobretudo porque admite a cisão como algo dado. Fez “opção” pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.

Na visão do autor, a fraca relação entre ensino e pesquisa também reflete a não conexão entre teoria e prática. Para Demo, ainda há uma dicotomia muito presente nas aulas das universidades, já a pesquisa é um instrumento de reflexão crítica que pode estreitar essa relação através de uma prática de ensino em que, além de o professor ser um pesquisador, os estudantes possam tornar-se inquiridores, enfim, também investigadores.

Para Demo (1996; 2011), a pesquisa na prática de ensino é instrumento capaz de colaborar para uma prática pedagógica significativa a favor do desenvolvimento da autonomia, cidadania e transformação social. Além disso, os pressupostos filosóficos de base freireana, referenciados pelo autor, apontam o respeito ao diálogo entre os saberes do professor e os dos estudantes como aspecto fundamental para a problematização de situações reais e contraditórias vividas pelo educando, necessário ao olhar curioso e investigativo, concernente à pesquisa como princípio educativo, superando a aula tradicionalmente desenvolvida no espaço da salas de aula. Nessa perspectiva, o pensamento freireano aparece por condenar a “educação bancária”, caracterizada por posturas fatalistas, passivas e a percepção ingênua da realidade que fomenta a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1997). Em substituição a essa educação que favorece o processo de apatia e passividade dos alunos, Freire (2001) postulou e praticou a educação problematizadora, enaltecendo o uso da dimensão dialógica e da investigação temática organizada em sala de aula, que também enfatiza o ensino com pesquisa valorizado por Pedro Demo.

Nesse sentido, Freire (apud LINHARES, 2008, p. 10142)

[...] propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Na visão freiriana, os homens não chegariam à libertação pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pela liberdade. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 31). Em substituição a essa educação, Freire postulou e praticou a educação problematizadora, enaltecendo o uso da dimensão dialógica e da investigação temática organizada em sala de aula, como propõe o ensino com pesquisa preconizado por Pedro Demo (2000). A dialogicidade proposta se apoia na clareza do diálogo que se quer estabelecer, partindo do tema e da investigação da realidade local, da qual surgem conteúdos significativos. Desse modo, uma educação científica transformadora, pensada através do ensino com pesquisa, deve considerar os princípios da pedagogia freiriana de educação (GADOTTI, 2010). Portanto, a pesquisa, de forma geral, no âmbito educacional, compreende a capacidade de o professor pesquisador elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo. Nessa perspectiva de educação, consideram-se como elementos importantes a criatividade, a inovação, a elaboração própria, o questionamento da realidade, a criação e a descoberta.

Demo (2003) defende a importância de professor e estudantes serem sujeitos de um processo pedagógico e fazer uma leitura do mundo que os rodeia. Para ele, essa competência é, na prática, o resultado da consciência formada por meio da capacidade de se expressar com clareza, da motivação para formular novos conhecimentos e do resultado dessa consciência do autoconhecimento da aprendizagem, feita com base naquilo que denomina de “questionamento reconstrutivo”. O questionamento reconstrutivo é o fundamento para a formação da consciência crítica do indivíduo. Para Demo (2003, p. 10):

[...] a pesquisa, inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e refazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra) sem formar a consciência crítica desta situação e

contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança [...]. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir a outra. Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo [...] a característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal que só no ambiente de sujeitos, gesta sujeitos [...]. Por “questionamento” compreende-se a referência à formação do sujeito, competente, no sentido de ser capaz, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico[...]. Por “reconstrução”, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado.

Demo (2003) acredita que a pesquisa e a educação se coincidem quanto aos ideais emancipatórios, postulando a pesquisa como instrumento metodológico de (re)construção do conhecimento e formação de sujeitos a partir do questionamento da realidade, enfatizando a premissa freiriana de considerar os aprendizes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem por meio da investigação. Nesse sentido, o autor enfatiza a necessária distinção entre a pesquisa como “atitude processual” e a pesquisa como “resultado específico”, que, para ele, “[...] no segundo caso, ressalta muito mais o compromisso formal, enquanto o primeiro, privilegia a prática consciente” (DEMO, 2003, p. 13), reiterando a importância da pesquisa como estratégia metodológica de construção de conhecimento inovador, que potencializa o processo de formação da competência humana, do saber fazer e se refazer na relação com o meio em que vivemos, seja natural ou social. Desse modo, Severino (2008, p. 13) afirma que “[...] na universidade, a aprendizagem e à docência, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz.”. Severino (2008, p. 13) argumenta, ainda, que “[...] o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos”.

Demo (2011, p. 37) utiliza outro conceito pertinente à prática de ensino com pesquisa. Segundo o autor, a pesquisa poderia ser “[...] uma definição para o diálogo inteligente com a realidade [...]”. Sendo assim, o diálogo é pensado tanto como “confronto” quanto uma “comunicação complexa”, singularidades de uma sociedade sempre desigual. Portanto, propõem-se uma dialogicidade do ensino com a realidade por meio da investigação que aproxime os sujeitos envolvidos no processo educativo, objetivando uma convivência consciente, apoiada “na clareza que se pode estabelecer” na comunicação e prática, partindo do tema da realidade local. Nesse processo, surgem conteúdos significativos a partir da

vivência dos educandos. Desse modo, concretiza-se uma educação transformadora, pensada através da relação do ensino com a pesquisa, na perspectiva defendida em nosso estudo, por acreditarmos que deve-se considerar os princípios da pedagogia freiriana, que colabora para uma educação política, significativa, atraente, com o projeto contra-hegemônico, também postulado por Gramsci, com vistas a promover uma educação emancipatória (GADOTTI, 2010).

No contexto contemporâneo, a pesquisa se apresenta como estratégia didática inovadora, que problematiza a realidade partindo do contexto de vivências do estudante, inserindo-se como metodologia ativa capaz de promover uma educação transformadora, não neutra, significativa, na qual o educando é considerado como um sujeito protagonista do processo de aprendizagem. Para Freire, a pesquisa está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa da educação de sujeitos como massa de manobra, até a produção de melhores alternativas de consecução da sociedade, inserindo a escola como um espaço de educação política e de motivação da cidadania, contrariando, assim, a lógica da reprodução ainda presente nos espaços educativos, tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica.

A dialogicidade proposta por Freire conduz à orientação do método de compreensão da realidade material do homem sobre o mundo e com o mundo, na prática e no contexto social do educando (DEMO, 2003). Para Freire (2005, p. 105) “[...] o homem, ser histórico, assume uma postura decisória frente ao mundo [...], objetivando-o e o transforma com sua ação, enquanto prática social”.

De acordo com Freire (1987), não existe educação neutra, desprovida de intenções sociais e políticas. Freire pensa uma educação que forme, no sujeito, a consciência de que o conhecimento individual só terá valor em relação com o social, que satisfaça não apenas os interesses particulares, mas também os coletivos.

Assim, mediante a concepção e os pressupostos teóricos filosóficos que respaldam o sentido da pesquisa na prática docente que adotamos neste estudo, a proposta não é apontar um modelo de como essa relação deve acontecer, pois acreditamos que essa prática, quando assumida pelo docente, pode ser reinventada, tendo sempre como centro do processo o aprendiz, o aprender-aprender como impulso transformador de práticas docentes tradicionais, fragmentadas, ainda tão presentes no ensino da universidade, conforme afirma Cunha (1996), Lampert (2008), Gatti (2014), dentre outros.

Além disso, acreditamos no pensamento freireano de que o professor, entre outras funções, deve fazer com que o educando passe da consciência ingênua para a consciência crítica, na medida em que ele decodifica a visão de mundo dominante e codifica a nova visão de mundo do educando, prática que a pesquisa, enquanto estratégia didática-metodológica para construção do conhecimento, e o professor, na perspectiva crítica de educação, conseguem contemplar (FREIRE, 1980).

O importante é compreender o papel da pesquisa na prática, como estratégia didática-metodológica de formação para a construção de conhecimentos, haja visto que sua ausência compromete o processo de ensino e aprendizagem, podendo caracterizá-lo como um típico processo de reprodução imitativa, da cópia, da reprodução, do enciclopedismo, tudo o que inibe o potencial inquiridor, problematizador de professores e estudantes, além da capacidade própria de elaboração, já no plano da prática, compromete a capacidade de recriar a teoria, unir novo saber e mudança.

Assim, finalizamos esta seção com as palavras de Demo (2011, p. 36): “[...] a pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação”.

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador [...]. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência, discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE)

De acordo com Ferreira (1989), formação é uma palavra que denota o modo pelo qual se constitui uma mentalidade, um caráter, o nome genérico de estrutura ou parte dela, e que tem aspecto definido, significa também o conjunto de elementos que constituem um corpo de tropas. Ao reportarmos o termo ao contexto educacional, à abordagem pedagógica docente, o vocábulo é geralmente associado ao processo de qualificação do profissional da educação.

O processo de qualificação profissional, ao qual nos reportamos neste trabalho, é a formação inicial, cuja abordagem conceitual relaciona-se com o entendimento do objeto de

nosso estudo, no intuito de suscitar uma discussão reflexiva sobre seu papel, à luz dos conceitos referenciados na perspectiva de proporcionar uma análise crítica sobre o ensino com pesquisa como estratégia formativa nos cursos de licenciatura.

Ibernón (2009, p. 58) conceitua formação inicial como aquela que “[...] deve fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado”. Tomando como base Elbaz, (1993), Connelly e Claudinin, (1985), o conhecimento pedagógico é reconhecido como aquele que está intimamente associado a ação prática do professor, ou seja, é o conhecimento que fornece o aparato para a prática docente. A formação inicial é, então, o processo de aquisição de conhecimentos indispensáveis à iniciação profissional, com especificidades concernentes ao ofício de ser professor, cuja estrutura deve propiciar uma análise ampliada das situações educativas, as quais, em virtude da falta de vivência em sala, limita-se a situações hipotéticas. Na visão de Ibernón (2009, p. 61) a formação inicial, no atual contexto, deve proporcionar um “[...] conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética [...]”, que possibilite,

[...] estratégias e métodos de intervenção, cooperação; análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais refletem forças de conflito. (IBERNÓN, 2009, p. 61).

Desse modo, Ibernón (2009) lembra a importância da promoção do conhecimento em todos os aspectos da profissão, para uma educação inovadora que promova a transformação social como condição *sine qua non* dos cursos de formação inicial.

Na visão de García (1999, p. 77), “[...] a formação inicial de professores é uma função que progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”. A formação de professores no Ensino Superior aparece, então, atrelada à concepção que se tem de educação, de sociedade e de instituição formativa, enquanto etapa formal, institucionalizada, de preparação e certificação para o desempenho das funções docentes. Segundo Garcia (1999, p. 81), “[...] as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposição”.

Garcia (1999) afirma que é durante a formação inicial que o futuro professor aprende os conteúdos a serem ensinados – os conteúdos conceituais e os conhecimentos atitudinais que deve possuir enquanto profissional, ou seja, as competências e habilidades profissionais

que competem a um professor. Nota-se que a formação inicial se configura num momento de construção de conhecimentos culturais, científicos e didáticos, necessários ao desenvolvimento de atitudes, em que a experiência deve fazer parte do currículo formativo dos cursos de licenciatura, através de práticas realizadas ao longo dos cursos, nas instituições formativas.

De acordo com Gatti (2013), a formação docente institucionalizada, com qualidade política-formal, tem sido um grande desafio para as políticas educacionais no contexto contemporâneo. Segundo Gatti (2013, p. 35):

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas, no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis.

A preocupação com uma formação inicial consistente se revela pelas políticas e ações inovadoras que estão ocorrendo em vários países, mas que, para Gatti (2013), não está acontecendo no Brasil. Segundo a autora, na “[...] formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas.” (GATTI, 2013, p. 35). Na reflexão de Gatti (2013, p. 45), “[...] a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica”. Esse posicionamento enseja uma revisão na proposta política de formação, em que se exige da universidade a adesão de práticas inovadoras que articulem o saber teórico à realidade do campo educacional, além de afirmar o cumprimento da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Espera-se uma prática que incida uma análise reflexiva para implementação de inovações contextualizadas às reais necessidades de professores e estudantes das licenciaturas, em seus âmbitos educacionais, como ação indispensável para a melhoria na qualidade da formação inicial.

Vimos nos documentos legais, anteriormente abordados, que, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1998), as instituições educacionais superiores gozam de autonomia didático-científica, o que implica a possibilidade de repensar o modelo vigente de educação, desenvolvido nas licenciaturas, que reflete na Educação Básica. Ainda de acordo com a análise dos documentos legais, desde o ano 2000, e mais explicitamente a partir de 2015,

discute-se, no âmbito educacional superior, as novas diretrizes curriculares para a formação inicial do professor em que teoria e prática devem caminhar juntas, tendo a escola como espaço de profissionalização e a pesquisa como elemento importante de reflexão crítica e ação contextualizada do futuro professor. No entanto, os cursos que habilitam para o exercício da docência permanecem, desde sua origem, na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo. A prática que se estabelece nas universidades, para esses cursos, ainda não conseguiu superar a dicotomia teoria/prática, ou o modelo da racionalidade técnica, mostrando-se inadequada à realidade do profissional docente, tornando-se, na atualidade, alvos de críticas e insatisfações (PEREIRA, 2015).

Segundo Moita e Andrade (2009), cabe aos cursos de licenciaturas propiciarem ao professor a capacidade do acesso aos conhecimentos, bem como habilitá-lo para a produção destes, na perspectiva de contextualizar o que já sabe e avançar na construção de novos saberes, assim, contribuindo para uma aprendizagem pautada na ação-reflexão-ação, com vistas à consolidação de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, muitos pesquisadores veiculam a importância do ensino com pesquisa para a formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura, mediante o qual, o futuro professor pode desenvolver suas habilidades cognitivas superiores, como a leitura crítica, a análise, a síntese, a comparação entre diferentes pontos de vista, a escrita científica, de modo a preparar-se para desenvolver essas habilidades em seus alunos, como também refletir e investigar sobre sua própria prática docente (RIBEIRO, 2015). Estudos recentes demonstram que o campo da formação tem se voltado para a compreensão dos processos por meio dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes. Os saberes da experiência seriam o núcleo vital do saber docente, uma vez que outros conhecimentos mantêm uma relação de exterioridade com a prática docente (TARDIF, 2002).

Entendemos que a formação inicial do professor, ofertada no contexto universitário, precisa de uma melhor articulação entre o ensino e a pesquisa – na sala de aula –, para que o futuro docente consiga se apropriar de variados conhecimentos (teóricos, práticos e experienciais), com o intuito de contribuir com uma prática ressignificada e dotada de fundamentos teórico-metodológicos que visem à aprendizagem e à reconstrução de saberes pelos estudantes, diante da complexidade do mundo contemporâneo, da efemeridade e volatilidade dos saberes. Dessa forma, para o professor aprender e ensinar (FREIRE, 2015), é preciso uma formação que, além da reorganização curricular, possibilite a relação permanente teoria-prática, bem como a construção de saberes a partir de suas vivências.

Nesse sentido, o próprio estágio curricular tem sido uma experiência em que os futuros professores adentram na escola pública, que é o principal foco dos cursos de formação de professores, a fim de conhecer e compreender essa realidade, observando os alunos, a prática docente, a gestão escolar, problematizando cada setor e cada aspecto da vida escolar, refletindo sobre tal realidade e as relações que se estabelecem nesse espaço, a fim de provocar as rupturas que se fizerem necessárias. Assim, Pimenta (2012) sugere que os problemas das escolas devam ser fenômenos a serem analisados, compreendidos e superados: “Ainda que em curtos espaços de tempo, a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e, futuro pesquisador da área.” (PIMENTA, 2012 p. 10). Sendo assim, o ensino com pesquisa deve estar presente na prática dos docentes, a fim de formar o professor, desenvolvendo nele uma postura investigativa que vai repercutir na sua vida profissional, de modo que atuará como pesquisador da sua própria prática.

Com efeito, os pressupostos freirianos, sobre o ato de educar, sempre destacaram a centralidade da dialogicidade e da problematização. Na prática cotidiana, Freire propõe a curiosidade e a problematização do contexto socioambiental ou da situação de vida dos educandos para a incidência do ato reflexivo, bem próxima da perspectiva do ensino com pesquisa. O autor aponta o respeito ao diálogo entre os saberes do professor e dos estudantes como aspecto fundamental para a problematização de situações reais e contraditórias vividas pelo educando, necessário ao olhar investigativo concernente à pesquisa como princípio educativo. Nessa perspectiva, ele condenou a “educação bancária”, caracterizada por posturas fatalistas, passivas e a percepção ingênua da realidade que fomenta a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1996).

A criticidade e a reflexividade observadas no ensino com pesquisa são elementos fundamentais para o processo de produção de conhecimento, para a superação de lacunas entre teoria e prática, ainda tão presentes nos cursos de formação de professores. Na formação inicial, é preciso vivenciar estratégias na busca da superação da dicotomia teoria-prática, que possam ressignificar a ação pedagógica. Adotar o ensino com pesquisa constitui-se um saber que certamente se reverberará na prática profissional da Educação Básica, favorecendo a promoção de habilidades e competências que ajudam na (re)construção do conhecimento, possibilitando aprendizados que superam a mera reprodução do conhecimento, de informações e conteúdos escolares. Essa constatação impõe a necessidade de uma sólida formação de professores, atenta às demandas do atual contexto, que contemple a íntima

relação entre o ensino e a pesquisa para a promoção de uma aprendizagem significativa e que possa impactar na atuação pedagógica do professor na Educação Básica.

Dessa forma, a pesquisa reafirma-se como uma estratégia de inovação pedagógica vista como uma ferramenta que pode vir a minimizar a problemática das licenciaturas, no intuito de integrar teoria e prática como elementos inseparáveis, durante a formação inicial, uma vez que os docentes e os estudantes tornam-se coautores do processo de ensinar e de aprender à luz de suas realidades (RIBEIRO, 2015). Assim sendo, o ensino com pesquisa parece ser uma boa alternativa, visto que tal estratégia pode proporcionar o “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e da capacidade de questionamento e intervenção na sua realidade favorecendo a tão almejada aprendizagem.” (DEMO, 2003, p. 86).

4 O CAMINHO TRILHADO

Após expor nossos interesses quanto ao problema da pesquisa, a delimitação do objeto e nos cercar de aportes teóricos que permitiram orientar a caminhada na busca de resultados passíveis de interpretação e discussão, compete-nos, neste capítulo, apresentar os pressupostos metodológicos, incluindo os instrumentos de coleta e produção de dados, e o caminho percorrido nesse processo a fim de atingir os objetivos da investigação. Julgamos oportuno, nessa etapa, iniciar retomando o objetivo geral deste estudo: compreender, mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa é tratado na prática pedagógica de professores de cursos de Licenciatura da UEFS. Junto dele, temos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, mediante as representações, os sentidos dados pelos professores de cursos de licenciatura da UEFS ao ensino com pesquisa.
- Identificar, mediante as representações sociais, os pressupostos teóricos que embasam a prática de ensino dos professores de Geografia da UEFS.
- Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores do Curso de Geografia da UEFS.

Em se tratando de um trabalho que tem como aporte teórico e metodológico a abordagem processual e estrutural da Teoria das Representações Sociais, pretendemos neste capítulo apresentar, inicialmente, os pressupostos epistemológicos e metodológicos que adotamos, enfatizando o contexto sócio-histórico que vivenciamos na atualidade, o valor das subjetividades e autonomia dos sujeitos, reiterando que, nessa abordagem, as informações, valores, crenças, atitudes colhidas em campo são fundamentais para a compreensão do objeto que investigamos, conferindo um caráter qualitativo ao estudo.

Em seguida, apresentaremos o lócus da pesquisa, os participantes, aqui reconhecidos como sujeitos que colaboraram com este estudo, a conduta ética adotada durante todas as etapas da investigação e os instrumentos de coleta e produção de dados selecionados, procurando justificar as escolhas realizadas.

4.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A fim de introduzirmos a abordagem sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos nesta seção, julgamos oportuno situar a investigação no espectro dos paradigmas da ciência. Diante disso, faz-se necessário dar enfoque aos fatos que emergiram, ao longo do tempo, e refletem no cenário acadêmico científico atual, respaldando nosso olhar sobre o objeto ao longo da caminhada investigativa.

A atual configuração do sistema-mundo, decorrente da mundialização do capital e da imposição neoliberal globalizante da atual fase do capitalismo financeiro, fez emergir conflitos e contradições nas diferentes esferas da sociedade, repercutindo sobre a ciência, sobretudo em sua forma de analisar, compreender a realidade e produzir conhecimento.

Desse modo, a incompatibilidade entre os pressupostos da ciência clássica, sua convicção de certezas e linearidades, que exigia um olhar complacente para a ciência altamente experimental, quantificável e mecânica, passou por profundas reflexões. O método de estudo da realidade e as respostas para as indagações sociais passou a ser questionado. A pouco contundente realidade impulsionou a necessidade de novas descobertas e compreensões de mundo, enfim, novos paradigmas⁵ científicos.

Conforme Silva, Raymundo e Behrens (2002), na tentativa de se refletir, explicar e agir diante desse contexto, surge o paradigma emergente, que se apresenta, nesse momento histórico, com múltiplas denominações, como “Ecológico” ou “Sistêmico” (CAPRA, 1996), “Holístico” (BRANDÃO; CREMA, 1991) e “Paradigma Emergente” (MORAES, 1997; PIMENTEL, 1993). O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da reprodução para a produção do conhecimento (BEHRENS, 2002). Os autores reafirmam que o entendimento sobre as mudanças de concepção a respeito da realidade ocorre pela compreensão do conceito de paradigma. Silva, Raymundo e Behrens (2002, p. 3) argumentam que só através dessa compreensão será possível apreender a alternância de paradigmas.

Corroborando esse pensamento, Boaventura Santos (1996, p. 28) interpreta esse cenário delineando o antagonismo de perspectivas paradigmáticas da ciência frente ao estudo da realidade contemporânea, para ele, “[...] em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação; em vez da

⁵ Paradigma é entendido como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento, dando certa homogeneidade, e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos. (CARDOSO, 1995, p. 17)

reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente”. Nesse sentido, compreendemos que a produção de conhecimento, gerada pela sociedade atual, faz emergir novos significados sobre o homem e sua cultura.

Essa perspectiva se opõe ao pensamento positivista e reconhece que a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições. As novas perspectivas epistemológicas reconhecem o homem em sua totalidade, valorizam sua cultura e seus princípios éticos, compreendendo-o enquanto sujeito da história, que também sente, reage e/ou interpreta de diferentes formas a realidade social, econômica, política e as especificidades presentes no contexto contemporâneo. O diálogo entre o senso comum e o discurso científico ganha destaque, permitindo que o objeto apresente a realidade de forma compreensível, colaborando para o aprofundamento da compreensão sobre nosso papel na transformação da sociedade. Essa perspectiva nos seduziu e conduziu esta nossa investigação.

Coadunando com o pensamento de Boaventura Santos (1996), à luz dos princípios que respaldam a configuração sobre a epistemologia da ciência contemporânea, como defende Capra (1982), em que o ser humano é considerado um organismo vivo que mantém uma interação dinâmica e contínua com o mundo, sendo constituído e afetado por ele. Acreditamos na “[...] ciência como fenômeno social e político, que carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico. A ciência reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e concepções da cultura coletiva do momento. ” (GHEDIN; ROSÁRIO, 2013 p. 59).

Segundo Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 169) “[...] a reflexão vista dessa ótica, busca eliminar o distanciamento que a matriz da ciência moderna (de Bacon, Locke e Descartes) impôs entre o discurso científico e o senso comum”. Para os autores, cabe na produção de conhecimento e ou compreensão da realidade, considerar o diálogo dos sujeitos com o objeto da reflexão científica (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 169).

A esse respeito, Boaventura Santos (1996, p. 14), menciona que:

Assim concebida, a ciência é um ato humano, historicamente situado, que admite a não neutralidade e coloca em destaque a questão da intencionalidade. Suas bases epistemológicas se inserem numa “totalidade orientada para a criatividade, a emancipação social e “individual” o que transforma a ciência em “estandarte de resistência”.

Boaventura Santos (1996) atribui à ciência uma dimensão utópica e libertadora. O objetivo das reflexões científicas passa a incidir sobre os homens, enquanto cidadãos. Segundo Boaventura Santos (1996), a ciência emergente é uma configuração de estilos constituídos segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. O autor apresenta quatro proposições básicas: todo conhecimento científico natural é científico-social; todo conhecimento é total e local; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A finalidade da ciência é garantir a emancipação e a criticidade existencial do indivíduo e da sociedade. A ruptura epistemológica acontece quando a ciência dialoga com o senso comum, antes considerado superficial e ilusório, sem distinção hierárquica. “É o senso comum quem orienta as ações práticas da vida, levando a reconfiguração dos saberes.” (VEIGA, 2000, p. 170).

Reiteramos os pressupostos do paradigma emergente do pensamento científico na educação, em que se evidencia o surgimento de novos critérios de validade da ciência para além da experimentação empírica e do raciocínio lógico, a incorporação de novas formas do fazer científico, de pesquisar, de construção do conhecimento. Aludimos também à evidência que a construção e produção de conhecimento se constitui com base na tolerância discursiva de vieses teóricos e numa pluralidade metodológica.

Nesse sentido, optamos, para esta investigação, pela abordagem quali-quantitativa com a tomada de procedimentos mistos visando ampliar o leque de apreensão do objeto, crendo na concepção de ciência que considera, em sua epistemologia, a complexidade, a reflexividade, a intercomunicação de significados, aspectos coerentes ao estudo das representações sociais. De acordo com Camargo e Justo (2014) e Abric (1997), pesquisadores que têm se dedicado ao refinamento das questões metodológicas nos estudos em representações sociais salientam a necessidade de utilizar instrumentos variados, ou a criar novos, que permitam ampliar os horizontes dos estudos na área. A utilização de estratégias estatísticas, como a mediana e a frequência, visam enriquecer e trazer contribuições importantes para o estudo.

Conforme Spink (2004), mesmo utilizando estratégia de cunho quantitativo, a pesquisa em representações sociais tende a assumir um caráter qualitativo, pois se relaciona a fenômenos sociais e complexos, cujas condições de produção requerem uma metodologia que atenda a essa realidade. De acordo com Ghedin e Rosário, (2013 p. 59), “[...] a abordagem qualitativa carrega em suas raízes [...] o desafio de trazer para o plano de conhecimento da ciência, a dialética da realidade.” Nesse tipo de abordagem, a realidade social, por ser dotada de sentido, passa a ser considerada como algo composto de múltiplas significações, de

representações que carregam o sentido da intencionalidade. Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Outrossim, Minayo (2001, p. 14) assinala que a pesquisa qualitativa tem alargado seu campo de atuação para áreas da Psicologia e da Educação. Segundo a autora, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Ressalta que não descarta o caráter harmonioso e complementar de estratégias quantitativas à abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa possui características como:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar determinado fenômeno, o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Dessa forma, de acordo com os objetivos desta investigação, nosso estudo possui caráter descritivo e exploratório, com estudo de campo, respeitando, como propõe Minayo (2001), o caráter interativo entre os objetivos e as orientações teóricas adotadas nesta pesquisa.

À guisa de uma pesquisa descritiva, reitera-se o seu objetivo em “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]” (GIL, 1999, p. 44), no nosso caso, professores de cursos de licenciatura. Em se tratando de uma pesquisa exploratória, que visa “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo) [...]” (GIL, 1999, p. 44), no nosso entender, ainda pouco discutido no âmbito da UEFS, objeto ainda carente de aprofundamento teórico e de reflexões.

Nessa perspectiva, reiteramos a imprescindível base teórica e metodológica da TRS, já esboçada no capítulo anterior. A adoção das abordagens moscovicianas de Denise Jodelet (1993) e Jean Claude Abric (1987, 1994, 1999) representam uma contraposição à perspectiva positivista, pois não apenas rompe com a concepção epistemológica da ciência, como traz um potencial de possibilidade de transformação sobre a realidade investigada, uma vez que leva em conta as subjetividades, fator inerente à educação, e que se configura como compostos de múltiplas significações e intencionalidades.

Sobre a consideração das subjetividades enquanto múltiplas significações e intencionalidades dos sujeitos, de acordo com González Rey (1999, p. 108), estas “[...] atuam

como elemento da constituição da subjetividade social, visto que, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços de uma determinada subjetividade social.” Trata-se de uma abordagem fundamental nos estudos sobre as representações sociais de um grupo, algo importante em nossa investigação, cuja atenção se volta para professores de cursos de licenciatura de uma universidade estadual da Bahia. Conforme Rey (1999), a subjetividade expressa dupla condição, social e individual, enquanto unidade simbólica, que põe em evidência a dimensão que condiciona, integra e produz as experiências, tanto individualmente quanto socialmente, aspecto que ajuda na compreensão da gênese das representações sociais de um grupo. Para González Rey (1999, p. 108), “[...] o social antecede a organização subjetiva dos indivíduos, que aparece como um momento do cenário social, criado no curso de sua própria história”. Reafirmamos, assim, que a configuração que caracteriza a subjetividade se produz em espaços de relação, dentro dos quais atuam os indivíduos, aspecto importante na compreensão das representações sociais dos participantes desta pesquisa (REY, 2005, p. 209).

De acordo com a perspectiva evidenciada sobre a consideração das subjetividades, ressaltamos a aceção que adotamos para nomear os participantes desta investigação com um termo diferente de indivíduos, não apenas como meros participantes, ou outros, mas sim enquanto sujeitos, visto que estes são concebidos na sua condição ativa e interativa, capazes de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas. “Compreendemos que o sujeito é construtivo e não predeterminado, ou seja, ele elabora, reelabora e altera os significados das coisas com as quais interage no ambiente social.” (REY, 1999, p. 108).

A compreensão da relação dos sujeitos desta pesquisa com o objeto, os sentidos e apreensões, colabora para atingir o objetivo desta investigação, visto que nos ajudará a desvelar, mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa acontece na formação de professores, a fim de colaborar com reflexões sobre a formação inicial dos docentes, de modo a induzir estudos que gerem transformações sociais para além da academia. Estudos que se reverberem na realidade concreta da escola da Educação Básica, campo de atuação de futuros professores em formação.

Para compreender a abrangência desse fenômeno nas suas múltiplas complexidades de informações, opiniões, atitudes e crenças, consideramos a necessidade de uma abordagem plurimetodológica, conforme assinala Abric (1997), a fim de que sejam conhecidos os componentes da representação de ensino com pesquisa: núcleo significativo e seu conteúdo, a

partir dos seus elementos estruturantes. Como defende Abric (1997), nenhuma técnica permite coletar conjuntamente esses elementos, o que justifica a utilização, no estudo, de uma representação, de uma abordagem plurimetodológica articulada. Além de Abric (1997), vários estudiosos das representações sociais como Moliner (1994), Pierre Vergès (1992, 1994), Guimelli (1989) e Rouquette (1994), apresentam perspectivas metodológicas diferenciados para apreensão das RS, permitindo um leque de escolhas amplo.

Embora não seja uma obrigatoriedade nos estudos das representações sociais – utilizar duas abordagens teóricas e seus referidos instrumentos de coleta e produção de dados –, lançamos mão tanto de entrevistas para a abordagem processual como da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), concernente a abordagem estrutural-cognitivista, tendo em vista que o conteúdo oral, elaborado pelos sujeitos nas entrevistas, conquanto rico em significações, às vezes, pode apresentar-se como um instrumento limitado em decorrência de diversos fatores, como a inibição, até uma certa dificuldade de elaboração do discurso pelos sujeitos.

Como a Técnica da Associação Livre consiste na resposta livre e imediata, a partir de um termo indutor, em que o sujeito é instruído a enumerar palavras ou expressões correlatas, sem discorrer sobre o tema, consideramos que a TALP seria um instrumento menos vulnerável aos controles da consciência, portanto nos ajudaria a conhecer o sentido mais latente sobre ensino com pesquisa na formação de professores. De acordo com Abric (1994), quanto mais longe do controle da consciência a fala puder estar, talvez, tanto mais próximo de seu significado simbólico poderia estar. Nossa intenção foi oportunizar a experimentação da combinação da TALP com as entrevistas, como instrumentos complementares que, ao nosso ver, permitiriam clarificar os resultados da pesquisa como um todo e facilitar uma melhor apreensão das representações.

Nosso estudo foi realizado em três etapas: na primeira, realizamos a aplicação do questionário do Teste de Associação Livre de Palavras; na segunda etapa, foram feitas entrevistas semiestruturadas, de cunho qualitativo; por fim, na última etapa, realizamos a triagem hierárquica sucessiva.

Para a análise dos dados das associações livres, seguimos a orientação contida em Abric (1994), melhor explicitada na seção destinada aos instrumentos de coleta e produção de dados. Já para a análise das entrevistas, utilizamos a orientação da Técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Análise Temática de Bardin (1994).

A combinação de abordagens de estudo e estratégias de coleta, indicadas no campo de estudo moscoviciano da Psicologia Social, respalda a nossa investigação, valida a nossa caminhada e fornece a orientação necessária ao estudo das representações sociais de docentes sobre o ensino com pesquisa no lócus escolhido. A proposta foi unir a “dimensão cognitiva estrutural” das representações de Abric (1994) à abordagem complementar “processual” de Denise Jodelet (1993), salientando que “[...] não se trata, por certo, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum desautorizam [...]” (SÁ, 1998, p. 65). O que se desejou com as abordagens da TRS, e os referidos instrumentos de coleta utilizados na investigação, foi obter uma visão mais abrangente das representações, desde a utilização da TALP – que permite o acesso do caráter espontâneo aos sentidos e conteúdos da representação –, ao uso de entrevistas – que proporcionam o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo. Enfim, através de processos que facilitassem a apreensão dos sentidos e significados sobre nosso objeto, para, a partir de então, descortinar as práticas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de docentes de cursos de licenciatura.

A perspectiva foi, ao final, realizar o cruzamento do resultado da TALP com as entrevistas e triagens realizadas, a fim de cercarmos o nosso objeto de estudo e o compreendermos de forma aprofundada. Ressaltamos que poderíamos ter escolhido vários caminhos metodológicos para este estudo, como, por exemplo, mediante critério de seleção prévia de docentes, observação direta das práticas de professores em sala, entrevista com alunos dos dois últimos semestres, realização de grupo focal com os docentes e ou alunos, realização de análise documental utilizando as propostas de cursos, planos de ensino dos docentes, dentre outros, porém, decidimos pelo estudo com os docentes mediante a Teoria das Representações Sociais. Acreditamos que isso não minimizou a importância de nossa pesquisa, mas sim aumentou o desafio e o senso de responsabilidade.

Reconhecemos que, como toda produção de conhecimento científico, nossa pesquisa possui limites por se configurar num recorte de uma determinada realidade e por possuir especificidades. Dentre os limites, apontamos o exíguo tempo para conhecermos as práticas dos docentes a partir das observações diretas. Todavia, esse conhecimento ocorreu por meio das RS que, como explicita Jodelet (1993), possibilitam o conhecimento dos comportamentos dos sujeitos.

Nas seções que seguem, descrevemos o lócus, os sujeitos, os instrumentos de coleta e produção de dados utilizados, com a apresentação e descrição das estratégias selecionadas

para efetivação do estudo e os procedimentos de análise adotados, a partir dos objetivos propostos e das abordagens de estudo escolhidas para nossa investigação.

4.2 LÓCUS E SUJEITOS DO ESTUDO

O lócus de nosso estudo foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), situada na Bahia, na cidade também conhecida como “Princesa do Sertão”. A UEFS foi criada por meio do Decreto Federal 77.496, no ano de 1976, como fruto do processo de interiorização do governo estadual, desenvolvido desde o ano de 1968, a partir da instalação de Faculdades de Formação de Professores nas principais cidades interioranas, cujos pressupostos políticos estaduais se referia à ampliação e expansão do sistema de ensino em todos os níveis.

A Universidade Estadual de Feira de Santana foi reconhecida pela Portaria Ministerial 874/86, de 19 de dezembro de 1986, sendo recredenciada pelo Decreto Estadual 9.271, de 14 de dezembro de 2004. Desde então, a UEFS foi se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no Centro-Norte baiano, território que integra o semiárido, abrangendo cerca de 150 municípios baianos. O seu objetivo social é preparar cidadãos para se destacarem profissionalmente e intelectualmente no campo das atividades a que se propõem, assim como terem responsabilidade social no sentido de serem capazes de desempenhar suas funções na definição dos destinos da sociedade.

A UEFS é reconhecida como uma das mais importantes instituições de Educação Superior da Bahia no cenário educacional do Estado. Atualmente, mantém 28 cursos de Graduação, dentre os quais, 14 são de licenciatura, além de 25 cursos de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu* (23 cursos de Mestrado e 2 cursos de Doutorado) e 9 cursos *Lato Sensu* que a instituição também oferece. (UEFS, 2018)

Dentre os 14 cursos de Licenciatura da UEFS, escolhemos, para a primeira etapa deste estudo (aplicação da TALP), 50 professores que lecionam em cursos de licenciaturas da área de Ciências Humanas. Os sujeitos da pesquisa foram 13 docentes de Licenciatura em Geografia, 14 de Licenciatura em História, 12 de Licenciatura em Filosofia e 11 de Licenciatura em Pedagogia. Pretendemos com essa amostragem representar os professores da área de conhecimento em Ciências Humanas de forma mais significativa. Todos esses professores compuseram a amostra da primeira etapa de investigação. O critério usado para a escolha desses sujeitos do estudo foi que esses estivessem atuando como regentes em

cursos de licenciaturas na área de ciências humanas da UEFS. Sobre a formação dos sujeitos investigados da amostra, do total de sujeitos, 20 possuem mestrado, 28 professores são doutores e 2 não declararam o grau de sua formação.

Quanto à faixa etária dos sujeitos, 15 docentes estão entre 43 a 48 anos de idade, 15 acima de 48 anos, 9 estão na faixa de 37 a 42 anos, 8 possuem de 31 a 36 anos e apenas 3 professores se concentram na faixa de 25 a 30 anos. Sobre o tempo de exercício na profissão de professor, 24 docentes possuem acima de 17 anos de exercício, 10 possuem de 12 a 17 anos, outros 10 possuem de 6 a 11 anos e 6 professores possuem entre 1 a 5 anos de exercício na profissão.

Em relação ao tempo dedicado ao exercício de professor apenas no Ensino Superior, 21 docentes apresentam acima de 17 anos de dedicação, 9 possuem de 1 a 5 anos, 13 têm de 6 a 11 anos e 7 têm de 12 a 17 anos de exercício no Ensino Superior. Já em relação ao tempo de atuação na UEFS, 17 docentes possuem acima de 17 anos como professor da UEFS, 13 apresentam entre 1 a 5 anos de trabalho, 14 têm de 6 a 11 anos e 6 docentes possuem de 12 a 17 anos de trabalho na instituição. Quanto à experiência dos professores na Educação Básica, 32 professores declararam que possuir alguma, enquanto 18 ainda não tiveram essa experiência.

Os dados coletados sobre a caracterização dos sujeitos referem-se à faixa etária, tempo de exercício na profissão de professor, quantidade de anos dedicados ao ensino superior, tempo de dedicação na profissão de professor na UEFS e a confirmação se os docentes investigados possuíam experiência atuando como professores da Educação Básica. Tudo isso nos ajudou a definir o perfil dos sujeitos através da aplicação do questionário da TALP, conforme consta no apêndice 3.

A análise dos dados mais expressivos sobre a caracterização dos sujeitos, coletados no Teste de Associação Livre de Palavras, revelou que mais de 90% dos questionados possuem mestrado e doutorado, ou seja, praticamente todos os professores investigados possuem capacitação condizente para realização da função. Além disso, 60% dos professores investigados possuem idade acima de 43 anos; 40% têm acima de 17 de profissão no Ensino Superior e um pouco mais de 50% dos professores questionados possuem acima de 17 anos de serviço, dedicando-se na universidade, lócus da investigação - UEFS.

Destacamos, ainda, a segunda etapa da produção de dados, quando realizamos a entrevista semiestruturada com cinco docentes do curso de Licenciatura em Geografia. A respeito das características dos entrevistados, compondo um grupo de docentes, mais de 50%

deles possuem idade acima de 48 anos e apenas 2 estão entre a faixa etária de 43 a 48 anos. A maioria dos docentes são do sexo masculino (quatro) e apenas uma do sexo feminino, todos atuam como professores regentes do quadro de funcionários efetivos da instituição escolhida para o nosso estudo. Quanto a titulação/formação, todos possuem mestrado e doutorado, com formação específica em Geografia, lotados no departamento de Ciências Humanas e Filosofia. Entre os docentes investigados, 90% possuem acima de 25 anos no ensino superior e mais de 20 anos dedicados a outros níveis de ensino da educação.

Assim sendo, os professores investigados representam um conjunto de professores experientes na área de educação, especificamente no Ensino Superior. Todos são habilitados na área que atuam, com formação específica compatível com o componente curricular em que trabalham, possuem pós-graduação tanto a nível de mestrado quanto doutorado, o que revela um alto nível de qualificação para exercício da profissão. A maioria dos professores investigados estão envolvidos em núcleos de pesquisa, desenvolvendo atividades acadêmicas relacionadas à missão da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Vale ressaltar que o grupo de professores se dispôs, voluntariamente, a participar da pesquisa e mostrou-se favorável ao estudo, sendo bastante receptivo. A escolha do curso de Licenciatura em Geografia, dentre os demais cursos, foi em virtude de ser o campo de atuação profissional de uma das pesquisadoras, o que, na nossa visão, aumentaria o espectro de possibilidade de entendimento na análise, bem como a interpretação dos dados coletados.

4.2.1 O curso de Licenciatura em Geografia

Cabe-nos, nesta seção, mostrar algumas informações sobre o curso de Geografia, a fim de auxiliar o leitor a conhecer suas características, como o ano de criação, níveis de formação ofertados, atualização curricular, missão do curso, papel do licenciado e corpo docente. Ao buscar informações a respeito do curso no seu colegiado, fomos notificados que todas as informações se encontravam disponíveis no *site* do curso, além disso, parte das informações solicitadas podem ser encontradas no seu projeto pedagógico, junto ao endereço eletrônico da UEFS.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UEFS (UEFS, 2005), o curso foi implantado no ano de 1987, quando houve a extinção do curso de Licenciatura em Estudos Sociais. Segundo esse documento, o curso, em seus dois níveis de formação, licenciatura e bacharelado, tem como objetivo habilitar o profissional para ensinar

nos níveis Médio e Fundamental e para atuar em instituições públicas e privadas que realizam atividades pertinentes a área. O curso tem como missão habilitar o profissional para analisar o espaço geográfico a partir de múltiplas concepções teóricas, utilizando conceitos geográficos e de áreas afins. O profissional formado na área de licenciatura e bacharelado “[...] deve ser capaz de planejar, executar e avaliar atividades direcionadas ao ensino, pesquisa e extensão, repensando o conjunto de práticas executadas pelos geógrafos, de forma crítica, questões referentes a produção da ciência e suas implicações sociais.” (UEFS, 2005, p. 17). Além disso, cabe ao licenciado:

Ser capaz de planejar, executar e avaliar atividades de ensino, valorizando os princípios pedagógicos na construção do conhecimento. Deve refletir sobre o contexto geral da educação, buscando sempre autonomia para produzir conhecimento e material didático pedagógico, bem como, sua divulgação e publicação. O Bacharel deve ser capaz de discutir e explicar, dialogicamente, a(s) realidade(s) do espaço geográfico, propondo mecanismos de gestão e organização do território, a partir de uma postura ética e crítica, e de um contínuo repensar de seu instrumental técnico-científico.

O sujeito profissional, formado na Universidade Estadual de Feira de Santana, seja Licenciado ou Bacharel em Geografia, deve ser capaz de analisar o espaço geográfico a partir de múltiplas concepções teóricas, sem perder de vista a valorização da identidade científica da Geografia. Além disso, deve obter formação necessária para exercer o seu trabalho com ética, criticidade e com capacidade e habilidade para dialogar de forma interdisciplinar. Segundo o Projeto Pedagógico do curso, é também fundamental que o profissional seja pesquisador e competente na(s) leitura(s) e representação(ões) da(s) realidade(s); autônomo no seu pensar; capaz de construir e reconstruir a Geografia; contribuindo para a (re)construção da sociedade, além de ser observador, questionador e propositor (UEFS, 2005, p. 17-18).

A proposta é que o licenciado e o bacharel em Geografia sejam um profissional “[...] crítico do mercado e não, simplesmente, um instrumento a serviço do mesmo, e que faça do conhecimento adquirido uma sólida base para a construção de uma postura política e ideológica” (UEFS, 2005, p. 17). Atualmente, o curso de Licenciatura em Geografia possui um corpo docente constituído de 15 professores doutores, 9 mestres e 5 especialistas, totalizando 29 docentes. A maior parte dos docentes (21 professores) possui regime de trabalho com dedicação exclusiva de 40 horas semanais, enquanto o restante possui um regime de 20 horas semanais. O curso possui significativa participação na formação de professores para Feira de Santana e outros municípios, com inserções não menos importante em todo o estado.

4.3 CUIDADOS ÉTICOS

Tendo em vista que a nossa investigação envolveu seres humanos, este projeto tomou os devidos cuidados éticos, buscando atender a Resolução 466/2012, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, alguns procedimentos foram adotados visando considerar a dignidade dos sujeitos, evitar possíveis danos a eles e respeitá-los em sua autonomia (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a investigação foi submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa, que emitiu parecer favorável, gerando um protocolo de pesquisa, que contém sua descrição. Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – constante no Apêndice D –, foi elaborado pela pesquisadora responsável e colaboradora, então autoras dessa proposta de pesquisa, expressando cada uma das exigências cabíveis, seu preenchimento foi em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa e outra arquivada pelo pesquisador. Nesse documento buscamos atender às normativas éticas e à cultura brasileira, utilizando uma linguagem clara e acessível aos cidadãos participantes, tomando especial cuidado para que seu conteúdo se apresentasse em forma de fácil leitura e compreensão para todos. Posto isso, durante o processo de consentimento e participação livre dos sujeitos na pesquisa, informamos a cada participante os objetivos, a metodologia e a forma de retorno dos resultados.

Na fase inicial de contato com os sujeitos, antes de começar a coleta dos dados, os sujeitos foram questionados sobre a permissão de gravação em áudio. Informamos, também, que o anonimato seria garantido a todos os participantes, que eles seriam nomeados ficticiamente no relatório final, assegurando a manutenção do sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa. Além disso, buscamos respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos e comunidade (lócus) partícipes de nossa pesquisa, bem como nos comprometemos a comunicarmos os resultados ou achados da pesquisa, preservando a imagem dos participantes da pesquisa, assegurando que não seriam estigmatizados ou atingidos em sua autoestima.

Enquanto pesquisadora responsável, comprometi-me a utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante. Além disso, garanti que durante todo o processo investigativo havia a plena liberdade de os participantes recusarem participar de alguma atividade ou retirarem seu consentimento, sem penalização alguma (BRASIL, 1996).

Desse modo, reiteramos que as questões apontadas acima e demais questões relacionadas à ética, requeridas pela resolução já citada, foram atendidas, buscando manter a idoneidade da investigação.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...]. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO)

Coadunando com a proposição da epígrafe, ao tomar a TRS como embasamento teórico-metodológico para esta investigação, indissociavelmente optamos pelas estratégias de pesquisa coerentes aos pressupostos ensejados nas duas abordagens de estudos moscovicianos assumidas nessa investigação: a abordagem estrutural, de Jean-Claude Abric (1994), e a abordagem processual, defendida por Jodelet (1993). Com os respectivos instrumentos ou técnicas de coleta e produção de dados escolhidas para a investigação, cuja adoção teórica já foi referenciada e justificada frente aos objetivos e a perspectiva da nossa investigação, conforme Abric (1984, 1997, 1999), Jodelet (1984, 2005) e Sá (1994, 1996, 1998).

Nesse sentido, na primeira etapa da investigação para coleta e produção dos dados, foi utilizada a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras –, também chamada nessa investigação de Teste de Associação Livre de Palavras (instrumento), ambas nomenclaturas usadas na abordagem de Jean-Claude Abric (1984, 1997, 1999).

Na segunda etapa, apoiada nos pressupostos da análise processual das Representações Sociais, realizamos a aplicação de entrevistas e, por último, a terceira etapa, a Técnica de Triagem Hierárquica Sucessiva.

Segue um quadro-síntese, em que são apresentados os instrumentos, as estratégias e os procedimentos utilizados para coleta de dados, a fim de facilitar a compreensão do caminho percorrido.

Quadro 2 – Síntese dos instrumentos de coleta de dados

ESTRATÉGIA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES
Técnica de Associação Livre de Palavras –TALP	Questionário	Aplicação do questionário com professores.	50
Entrevista Semiestruturada	Roteiro de entrevista com questões estímulo	Entrevista com professores	5
Triagem Hierárquica Sucessiva – THS	Jogo de palavras	Aplicação com os professores entrevistados	5

Fonte: Dados da pesquisa. Almeida (2018)

Para melhor entendimento do percurso metodológico adotado, assentimos ser importante realizar a descrição, nas seções seguintes, dos instrumentos, em separado, assim como da sua importância no estudo das representações sociais dos professores e das justificativas teóricas da utilização de cada um deles.

4.4.1 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

Seguindo as orientações de Sá (1998), visando contemplar os pressupostos ensejados na abordagem de estudo moscoviciano assumida para primeira etapa de nossa investigação – a abordagem estrutural das representações sociais, de Jean-Claude Abric (1994), exposta na Teoria do Núcleo Central –, almejamos reconhecer a noção de construção social da realidade a partir das representações. Essa perspectiva interessa pela maneira como um determinado objeto é construído do ponto de vista cognitivo.

Na abordagem estrutural, as representações são estudadas a partir das respostas de um grupo homogêneo. Não há interesse em relação ao aspecto social, mas sim à estrutura da própria representação. De acordo com Abric (1989, 1997), uma representação é formada de elementos constitutivos (informações, crenças, opiniões e atitudes) organizados e estruturados de acordo com a hipótese: “[...] toda representação é organizada em torno de um núcleo central [...]”. Segundo Moliner (1995), sobre a proposição de Abric (1997), Flament acrescenta a ideia de elementos periféricos, uma vez que estes, tomados como circunstanciais

e acessórios em referência aos elementos do núcleo, eram provavelmente excluídos das preocupações, o que culminou numa nova concepção da distinção entre elementos centrais e periféricos, na “[...] hipótese geral de condicionalidade acerca do núcleo central e os aspectos periféricos, bem como a gerência da representação por ambas as instâncias ou sistemas [...]” (SÁ, 1996, p. 79).

Quanto ao levantamento do conteúdo das representações sociais, Abric (1994) e Moliner (1995) mencionam, como alternativa, os métodos interrogativos e os associativos, que incluem as evocações ou associações livres para a colocação em evidência das propriedades de saliência e conexidade dos diferentes elementos de uma representação.

O teste de associação livre de palavras é uma técnica utilizada desde a década de 1980, em harmonia com a abordagem estrutural da TRS, cujos estudos investigativos preocupam-se com a dimensão latente das representações sociais, através da configuração dos elementos que constituem a trama dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. Configura-se numa técnica cuja operacionalidade reside em estimular, observar, registrar e obter comunicação por meio de induções, possibilitando receber informações aparentemente ocultas, ou não, permitindo ao pesquisador a inferência sobre os elementos periféricos e mais latentes, ajudando a definir o núcleo central da representação social.

Conforme Sá (1998, p. 62), essa “[...] perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação”. Assim, segundo Abric (1994a apud SÁ, 1998, p. 70),

[...] a teoria do núcleo central retoma em grande parte as análises de Moscovici, não limitando esse núcleo imaginante ao seu papel genético [...] o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e que ele pode [...] superar o simples quadro do objeto da representação, para encontrar a sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exigem nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização.

Segundo Ribeiro e Araújo (2009), o núcleo central ordena os elementos da representação e lhe dá sentido. É o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança e, portanto, assegura a sua perenidade. Apesar disso, as RS têm características contraditórias, pois são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e, também, marcadas por diferenças interindividuais. Para dar conta dessa contradição, a teoria do núcleo central admite a existência de um sistema periférico que contextualiza as determinações do núcleo e resulta em flexibilidade, mobilidade e expressões individualizadas das RS.

De acordo com Lage (2002), o núcleo central está intrinsicamente determinado por condicionantes históricos, sociológicos e ideológicos, marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas. Evolui de forma lenta, ele atribui ou transforma a significação do objeto representado, assegura a perenidade da representação, permite compreender a realidade, dá homogeneidade ao grupo e define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Além disso, é simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético e coerente; apresenta um valor simbólico, poder associativo, saliência e forte conexidade na estrutura. A autora defende que as relações entre as representações e a prática podem ser compreendidas a partir do estudo dos elementos periféricos, e mais, descobrir o sistema central possibilita-nos descobrir coisas óbvias.

Embora não seja uma obrigatoriedade nos estudos processuais, utilizamos a técnica de associação livre, tendo em vista que o conteúdo elaborado, embora recheado de sentidos e significações, pode ser limitado por fatores como a inibição dos sujeitos ou outros aspectos que contribuem para uma dificuldade de elaboração ou articulação dos discursos. Tendo em vista que a técnica de associação consiste em obter uma resposta livre e imediata, a partir de um estímulo indutor, com o qual o sujeito é instruído a expor apenas palavras/expressões correlatas, sem discorrer verbalmente sobre o tema, considera-se que esses sujeitos estariam menos vulneráveis aos controles da consciência. Dada a importância do fator associativo possibilitado pela TALP, para a análise da estrutura das representações, supõe-se que quanto mais espontânea, mais livre do controle da consciência a fala estará, assim, estaremos mais próximos de seu significado simbólico. Nossa intenção foi oportunizar a experimentação da combinação de duas técnicas que, ao nosso ver, possibilita clarificar os resultados da pesquisa e subsidiar uma análise mais segura.

Nos contextos educativos, a TALP tem sido utilizada por diversos autores (MACHADO, 2005; NÓBREGA; COUTINHO, 2003; PAREDES; LIMA, 2005; SOUZA FILHO, 1993). De acordo com Ribeiro e Araújo (2009, p. 7), a Associação Livre de Palavras (ALP) “[...] é uma técnica projetiva que consiste em solicitar aos participantes que escrevam os substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas de um determinado termo indutor”. Para Neves (2014), os estímulos indutores podem ser verbais (palavra, frase ou expressões) ou não verbais (figuras, imagens fixas ou movimentos), cuja a missão é obter, através da comunicação, os aspectos mais subjetivos do indivíduo acerca do objeto. Esses pressupostos metodológicos nos possibilitaram investigar as representações sociais dos professores de cursos de licenciatura, ajudando-nos na formulação de hipóteses acerca da centralidade e

cognições que integram a representação de professores sobre a pesquisa na formação de professores.

Adotamos, como estímulo indutor verbal neste estudo, a expressão: “ensino com pesquisa na formação de professores” para proporcionar ao docente participante a oportunidade de revelar-se, de projetar seu mundo experienciado. O registro da comunicação foi realizado pelos participantes em forma escrita, como resposta de questionário (Apêndice B), através de seis palavras ou expressões, enquanto primeira parte. Na segunda parte do questionário da TALP, buscamos dados que caracterizassem os participantes, como idade, tempo de serviço e dedicação à instituição na função de regente ou se eles já haviam atuado em escolas de Ensino Básico.

Como estratégia metodológica de acesso ao núcleo da representação, utilizamos o levantamento sistemático proposto por Pierre Vergès (1992), cuja proposta reside em combinar a frequência de emissão das palavras, e/ou expressões, com a ordem que estas são evocadas. Segundo Abric (1994, apud SÁ, 1996, p. 116), essa estratégia busca “[...] criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”. A combinação da frequência de evocação e a ordem média de evocação de cada palavra possibilita o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico ou, nos termos de Molier (1994), por sua saliência. O autor propõe a definição de quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem, a partir da interseção da frequência média de evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação. A proposta é elaborar uma configuração completa da representação através do agrupamento de todas as palavras ou expressões em um sistema consistente de categorias, a partir dos resultados precedentes. Segundo Vergès (1992, p. 209).

Esse método de análise constitui, de maneira raciocinada, uma base de dados que permite diversos procedimentos de leitura e interpretação [...]. A originalidade é aqui a de cruzar dois critérios de prototypicalidade: o de frequência e da ordem de aparecimento da evocação. Esse cruzamento permite saber se a representação do conjunto do domínio tem uma certa coerência sob a forma de linha de força que a atravessam e de hierarquia entre os elementos. Ele proporciona enfim o princípio da constitucionalidade das diferentes categorias.

O autor propõe a elaboração de um sistema próprio de categorização pelo pesquisador, para aquele que emerge dos dados, respeitando o campo semântico e a relação entre prototypicalidade de uma representação. Essa proposta, permite “[...] a atualização dos

elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.” Sá (1996, p. 116).

Com base nos estudos de Sá (1998) e nas perspectivas teóricas dos autores já mencionadas, acreditamos que a TALP, quando usada como uma das etapas da investigação, seguida de entrevista e da adaptação da Técnica de Conjunto Hierárquicos Sucessivos, ela dispõe um valor qualitativo importante para a apreensão do núcleo central, uma vez que, como mencionamos anteriormente, a Teoria das Representações Sociais sugere o uso de métodos complementares para validar seu estudo.

Reiteramos que a TALP foi realizada com 50 professores de licenciaturas da área de Ciências Humanas (13 professores de Geografia, 14 professores de História, 12 de Filosofia e 11 professores Pedagogia. Como o estudo pretendeu aplicar técnicas associadas e/ou complementares de coleta e produção de dados durante nossa investigação, salientamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscamos aumentar as possibilidades instrumentais que viabilizassem uma maior compreensão dos sentidos para o ensino com pesquisa na formação inicial de professores. Entendendo que os sujeitos da pesquisa sempre são pertencentes a um grupo social, no caso deste estudo são professores de cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana.

4.4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Além do Teste de Associação Livre de Palavras, também lançamos mão do uso da aplicação de outro instrumento: as entrevistas semiestruturadas. Essa etapa de investigação e coleta de dados consistiu na realização da aplicação de entrevistas, autorizadas via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), utilizando um gravador como recurso. Além disso, as entrevistas foram realizadas fora do horário de trabalho dos professores, em local e horário escolhido por eles, com uma duração máxima 40 minutos.

A fim de aprofundar o estudo desenvolvido na etapa inicial, sobre as representações sociais de ensino com pesquisa na formação de professores através da TALP, as entrevistas foram elaboradas para uma análise mais apurada da subjetividade em relação ao significado da pesquisa para os docentes, respaldando-se teoricamente na perspectiva da abordagem processual das representações sociais. Essa perspectiva de estudo, “[...] acentua os aspectos significantes da atividade representativa. Nela o sujeito é considerado como um produtor de

sentido que exprime na representação, o significado que dá à sua experiência no mundo social.” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2014, p. 17).

Para Selltiz et al. (1967, p. 273 apud GIL, 2006, p. 117), “[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. Constitui-se em um instrumento metodológico importante e requer cuidado quanto ao tipo de pergunta que se deve fazer aos sujeitos. Não obstante, escolhemos a entrevista semiestruturada porque ela abre espaço para que o pesquisado coloque questões que não constam no roteiro preestabelecido, possibilitando a obtenção do máximo de informações possíveis dos entrevistados, ampliando o seu leque de respostas e a possibilidade do surgimento de novas questões pertinentes à pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

Nesta perspectiva, a entrevista foi organizada em duas partes. Na primeira, buscou-se informações sobre as características dos sujeitos: a faixa etária, a formação, tempo de serviço no Ensino Superior e de atuação na instituição investigada. A segunda parte, com intuito de conduzir o docente para a possibilidade de estudo do nosso objeto, constituiu-se de questões estímulos (Apêndice B). De acordo com Albandes Moreira (2002 apud BATISTA-DOS-SANTOS et al, 2010), as questões estímulos são utilizadas para motivar a pergunta e as proposições dos sujeitos pesquisados. As questões foram abertas almejando desvelar os sentidos e as práticas investigativas realizadas e oportunizadas aos licenciandos, a partir dos posicionamentos e declarações dos professores.

Organizamos as questões estímulos de modo a deixar lugar para julgamento de valores, posicionamentos, tentando buscar representações referenciais. A estratégia do uso de questões estímulos pretendia possibilitar ao professor se retratar diante das situações de ensino, revelar a sua responsabilidade social, ao tempo de explicitar a própria prática de maneira descontraída e tranquila, permitindo analisar seus pressupostos. Tendo como orientação a abordagem de Jodelet (1987 apud SÁ, 1998, p. 90) sobre a importância de ir além da espontaneidade na investigação das representações sociais, afim de coletar elementos discursivos que pudessem atender aos objetivos do estudo e colaborassem para a compreensão do conteúdo das representações, começamos o roteiro da segunda parte da entrevista por casos de ensino de caráter mais concreto, factuais e relacionados às experiências do cotidiano dos docentes.

As entrevistas foram realizadas de modo a assegurar a preservação da identidade e demais cuidados éticos para com os sujeitos, por isso, sugerimos a escolha de nomes fictícios. Nossa pesquisa também almejou a consistência teórica do método, pois o instrumento ajudou o pesquisador a questionar para buscar o que geralmente não é dito espontaneamente, permitindo flexibilidade para o estudo do objeto. Destacamos que no procedimento de entrevista, buscamos uma inter-relação com os sujeitos que contemplasse “[...] o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum [...]”, como aponta Minayo (2010, p. 68), condição que foi fundamental para o êxito desta investigação no âmbito qualitativo.

Mesmo considerando as entrevistas semiestruturadas como o instrumental privilegiado, dada sua capacidade de interlocução, evidenciando muitas vezes os campos semânticos onde se inserem os discursos, apontamos como dificuldade, ao fazermos uso desse instrumento, o trabalho minucioso e cuidadoso necessário, enquanto pesquisadora responsável, durante a transcrição dos dados, haja vista que foi um processo que requereu atenção e paciência, além de grande parte de tempo investido nessa ação frente ao prazo para finalização. Como os sujeitos foram docentes, procuramos manter na transcrição todos os detalhes, informações mencionadas nas falas e depoimentos, com bastante responsabilidade.

4.4.3 TRIAGEM HIERÁRQUICA SUCESSIVA (THS)

O método de triagem hierárquica sucessiva “[...] é uma variação do método de hierarquização desenvolvido por Abric (1984) associação de palavras também orientado para produção de medidas de saliência das diversas cognições de uma representação.” (SÁ, 1996, p. 120).

De acordo com Carvalho e Mingoti (2005),

Este método trata-se de uma ferramenta de auxílio a tomadas de decisão, que foi proposto recentemente por Thomas L. Saaty e visa reproduzir o raciocínio humano no que diz respeito à comparação de elementos de um conjunto. Sendo assim, essa ferramenta auxilia na comparação de um conjunto de itens - que pode se tratar desde várias marcas de um produto como tênis, por exemplo, até um conjunto de diferentes tipos de investimentos - utilizando a opinião humana, ou seja, uma avaliação subjetiva [...].

Para testar a hipótese do núcleo central sobre ensino com pesquisa, realizamos um processo de adaptação da técnica de Conjunto Hierárquico Sucessivo, aplicada como etapa posterior à entrevista, conforme orientação de Abric (1984).

Para organizar as triagens hierarquizadas sucessivas e conseguirmos uma classificação dos termos por ordem de importância sobre a expressão indutora ensino com pesquisa na formação de professores, escolhemos as 15 palavras que apresentaram a maior frequência entre as produzidas nas associações livres ($n = 15$), com $f \geq 4$. Além das 15 palavras, incluímos mais três ($f = 3$), também citadas pelos questionados no TALP ($f = 3$), com frequência menor, porém bastante significativas para o termo indutor. Para testar a hipótese do núcleo central, escrevemos essas palavras em fichas. Ao final das entrevistas, colocamos expostas todas as palavras com frequência igual ou superior a 4, surgidas da análise da TALP, em fichas de cartolina, de forma embaralhada sobre a mesa, depois solicitamos, por duas vezes alternadas, aos sujeitos entrevistados, que separassem as 6 palavras e depois as 3 que mais possuísem representatividade para eles, relacionadas com a expressão “ensino com pesquisa na formação inicial de professores”. Em seguida, registramos essas palavras. Por fim, solicitamos que o professor participante apontasse a palavra que, do ponto de vista pessoal, seria a mais específica ou que lhe transmitisse melhor o sentido sobre ensino com pesquisa na formação inicial de professores, dentre as três selecionadas, e apresentasse uma justificativa.

Os dados foram anotados para posterior análise, obedecendo a ordem esplanada pelos professores investigados. Em seguida, registramos as palavras, ao final, convidamos cada participante a justificar a sua escolha, como orienta Abric (1984).

4.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), seguimos a orientação de Abric (1994). Para analisar os achados obtidos na segunda parte da investigação, com as entrevistas, adotamos as orientações da análise de conteúdo temática propostas por Bardin (1997).

Para as associações da TALP, preliminarmente, deu-se tratamento estatístico, identificando-se quais palavras ou expressões foram mais frequentes, depois se efetuou a ordem média de evocação. Após a aferição dos dados estatísticos, foi possível realizar a organização do quadro de quatro casas, o que possibilitou, posteriormente, uma análise para a identificação do núcleo das representações e os elementos periféricos, que ajudaram a clarear os sentidos das representações docentes.

À análise dos achados nas entrevistas, prosseguiu as etapas propostas da perspectiva temática da Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Conforme Bardin (1997 apud SIMÃO; GOBBI; SILVA, 2005), a análise de conteúdo é o conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Segundo Minayo (2007), a análise temática vem de uma raiz positivista tradicional que mantém a arena na significação de regularidade. Para fugir dessa vertente e perseguir os pressupostos metodológicos adotados para esta investigação, evitamos investir em inferências estatísticas e procuramos nos aproximar, nesta etapa, da compreensão dos significados das representações dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Desse modo, na análise das entrevistas, buscamos afinar o estudo e ampliar o horizonte de análise para uma compreensão mais apurada a partir da lente das RS. Em se tratando de um contexto educacional, a partir da compreensão de que as representações sociais orientam ações, surge com a análise uma reflexão sobre aquilo que é realizado pelos docentes na universidade, em cursos de licenciatura, especificamente no curso de Licenciatura em Geografia. Buscamos identificar os elementos que constituem as representações e onde se ancoram, proporcionando uma compreensão sobre o comportamento dos docentes e de como eles interagem com a pesquisa.

O que se desejou com a entrevista foi complementar e aprofundar o estudo da realidade, a partir do ponto de vista e significados dos sujeitos manifestos nas suas declarações orais. Almejamos apreender junto aos professores não só os sentidos de pesquisa, mas também entender de que forma os docentes concebem a pesquisa na prática, as vivências sobre pesquisas oportunizadas pelos docentes durante a formação dos futuros professores. Ou seja, compreendendo como a pesquisa é tratada em suas práticas pedagógicas, ajudando-nos a clarear o entendimento sobre as representações obtidas na TALP e a termos uma visão mais aprofundada sobre nosso objeto, “para além da espontaneidade”, conforme orienta a abordagem complementar de Jodelet (1987 apud SÁ, 1998, p. 90). Nesse sentido, para as análises, seguimos as etapas sugeridas pela técnica de análise de conteúdo temática, propostas por Bardin (1997): a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Na primeira etapa, a pré-análise, foi feita a organização do material de pesquisa, do corpus, a partir do registro e transcrição das gravações. Em seguida, foi realizada a exploração dos materiais, lendo e relendo as respostas, entremeadas, sempre que era preciso, por novas

escutas das entrevistas, dos depoimentos e relatos dos docentes que surgiram ao longo da entrevista para que se tivesse uma ideia global e posterior apreensão das diversas opiniões.

A descrição analítica, segunda etapa do método, consistiu num olhar mais dedicado e estudo aprofundado, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Nesta fase, organizamos um quadro buscando agrupar os dados encontrados nas falas dos professores por temas que se repetiam. Nesse quadro consta o tema, o sujeito, seus depoimentos e algumas inferências do pesquisador, proporcionando uma organização do material coletado. Nessa etapa, procuramos seguir algumas regras técnicas expostas por Bardin (1977 apud FILHO, 1996, p. 122):

- a) Levar em conta a homogeneidade de cada sistema categorial, que se refere a união de dados, segundo o mesmo princípio ou aspecto do objeto de representação, utilizando um mesmo tema para tratar dimensões diferentes. A análise temática considerou os aspectos mais gerais do objeto da representação, procurando facilitar a apreciação dos conjuntos de verbalizações dos professores;
- b) atender o critério de exclusão mútua, em que cada unidade de registro dos dados corresponda a um elemento do sistema categorial, não podendo ser simultaneamente codificado por outros elementos e sistemas categoriais. Para isso, lemos e relemos as unidades de registros, analisando o sentido para categorizar com a maior coerência possível;
- c) considerar a pertinência, ou seja, a adaptação entre o material simbólico analisado, a problemática de pesquisa e o referencial teórico de RS adotado;
- d) preservar a objetividade, que garante o valor de fidedignidade, descrevendo todos os dados disponíveis seguindo o mesmo tratamento adotado na descrição analítica, considerando o caráter qualitativo desta investigação.

Através da organização do quadro anteriormente mencionado, foi possível realizar uma leitura mais profunda do registro das porções de sentido e uma exploração do material com maior clareza.

A terceira etapa da análise do conteúdo constituiu a etapa final, também chamada interpretação inferencial, na qual, a partir da organização do material, realizou-se processos reflexivos e intuitivos do pesquisador que avançou para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e a realidade apresentada nos discursos dos sujeitos (BARDIN, 1997). Segundo Bardin (1997), nessa etapa existe a necessidade de retorno ao referencial teórico, para embasar as análises, dar sentido à interpretação e às inferências realizadas pelo

pesquisador. No nosso caso, sentimos a necessidade de recorrer a novos autores e novas leituras. Estas leituras nos ajudaram a expandir a nossa compreensão sobre a realidade e embasar teoricamente as análises.

Nesta fase, buscamos o que se escondia por trás das falas dos sujeitos, dos significados, ou seja, procuramos apreender os resultados surgidos a partir da aplicação das técnicas de coleta sugeridas para as abordagens das TRS, utilizadas como aporte teórico-metodológico nesta investigação.

Nossa intenção foi possibilitar um estudo mais aprofundado sobre o ensino com pesquisa realizado por professores de cursos de licenciatura, buscando uma articulação dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos, sobre os significados e práticas de ensino com pesquisa durante a formação de futuros professores.

5 O DESVELAR DOS SENTIDOS E O DESCORTINAR DAS PRÁTICAS

Este capítulo se propõe à aventura de desvelar os sentidos e descortinar as práticas de pesquisa de docentes formadores de professores, mediante as representações sociais, estabelecendo um diálogo com o referencial adotado e demais autores que foram nos apoiando ao longo da caminhada investigativa, na busca de entrelaçar saberes que contemplassem o objetivo do estudo. Nesse sentido, apresentaremos a análise e a discussão dos achados por meio dos questionários da TALP, das entrevistas semiestruturadas e da triagem hierárquica sucessiva realizada.

5.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS COM A TALP

Iniciamos a análise da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) partindo do princípio que os elementos do Núcleo Central (NC) têm poder associativo, “[...] é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido [...]” (FLAMENT, 1987, p. 45). “Sua saliência e sua forte conexidade na estrutura [...]” tem poder qualitativo por fornecer a capacidade de associação com outros termos (MOLINER, 1994, p. 206). Sendo assim, buscamos organizar os termos evocados em categorias. Destacamos que a TALP dá margem a várias leituras, porém convém salientar a importância que demos no critério de prototipicidade e ao caráter semântico na análise, à luz dos estudos teóricos realizados sobre o objeto desta investigação.

A análise procedeu inicialmente destacando as palavras mais prontamente evocadas e mais frequentes, a partir de operações estatísticas realizadas. Dessa forma, combinamos a frequência de cada termo evocado pelos 50 professores, fizemos a ordenação do aparecimento desse termo na associação livre e organizamos um quadro de quatro casas (Quadro 4), onde registramos os termos evocados pelos sujeitos da pesquisa. As palavras ou expressões com maior frequência de evocação foram: “produção do conhecimento”, “pesquisa”, “metodologia”, “extensão”, “formação”, “didática”, “autonomia” e “aprendizagem”. Em seguida, após levantar todas as frequências, calculamos sua mediana, a partir de então, descrevemos a ordem de evocação das palavras e dispomos por grandeza, a partir da mediana de cada uma delas. Logo depois, calculamos a mediana das evocações e das frequências, organizando os dados como consta no quadro a seguir.

Quadro 3 – Traços salientes das palavras evocadas em relação ao ensino com pesquisa

Ordem média de evocação						
		≤ 3,4		> 3,4		
Palavra		o.m.e.	F	Palavra	o.m.e.	f
Frequência superior a 9,5	Produção do conhecimento	3,1	13	Formação	3,7	15
	Metodologia	2,5	11	Aprendizagem	3,8	10
	Pesquisa	3,1	11			
	Extensão	3,4	10			
Frequência inferior a 9,5	Autonomia	2,6	5	Didática	3,9	9
	Cultura geral	2,7	4	Qualidade	5,5	4
	Ensino	3,0	6	Reflexão	4,7	4
	Leitura	3,2	5	Educação	4,2	4
	Prática	3,1	7			

Fonte: Dados da pesquisa. Almeida (2018).

Na parte superior esquerda do Quadro 3 inserimos os termos que poderão constituir o núcleo central das representações dos professores dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Filosofia e Pedagogia, sobre ensino com pesquisa: “produção do conhecimento”, “pesquisa”, “metodologia” e “extensão”. Esses termos foram situados nesse quadro porque apresentam maiores frequências e, além disso, possuem uma média de evocação menor do que 3,4, quer dizer, foram evocados por um maior número de professores, os quais evocaram esses termos mais prontamente.

Na parte superior direita do Quadro 03, foi inserida a palavra “formação”, com frequência 15 e ordem média de evocação (o.m.e) 3,7, já a palavra “aprendizagem”, teve frequência de 10 e ordem média de evocação 3,8. Notemos que a palavra “Formação” ocupa o lugar intermediário, ou seja está bem próximo do NC. Notemos que “Formação” obteve uma frequência maior do que “produção de conhecimento”, “metodologia” e “pesquisa e extensão”, respectivamente, com frequência 13, 11, 11 e 10, porém essas apresentam o.m.e mais baixa em relação às palavras “formação e aprendizagem”, quer dizer, foram evocadas mais prontamente do que os últimos termos mencionados.

Observamos, ainda, as palavras que tiveram frequência igual ou inferior a 9,5. Tendo em vista que os elementos periféricos também se apresentam hierarquizados, do lado esquerdo do Quadro 3 estão situados outros termos intermediários das representações sobre ensino com pesquisa: “autonomia”, “cultura geral”, “ensino”, “leitura” e “prática” que tiveram

ordem média de evocação igual ou menor do que 3,4. Concluindo a descrição dos dados, do lado inferior direito do Quadro 4 estão situadas as palavras “didática”, “qualidade”, “reflexão”, “educação”. Elas parecem indicar os elementos periféricos das representações docentes sobre ensino com pesquisa.

A partir da leitura flutuante sobre os dados (BARDAN, 1997), foi possível organizarmos os termos evocados pelos sujeitos da pesquisa. Três categorias que nos permitem compreender a realidade sobre o ensino com pesquisa para os docentes formadores de cursos de licenciatura da área de humanas.

Em primeiro lugar, elegemos os aspectos que prescindem da “dimensão normativa acadêmica-científica da prática de ensino com pesquisa”, como parte formativa dos elementos figurativos mais latentes para os docentes, hipótese mais provável do núcleo significativo formativo do NC: “pesquisa”, “extensão”, “produção do conhecimento” e “metodologia”; em segundo lugar, “a dimensão pedagógica da prática de ensino com pesquisa”: “ensino”, “leitura”, “reflexão”, “prática”, “aprendizagem”, “autonomia”; em terceiro lugar, “a implicação da prática de pesquisa com ensino”: “formação”, “didática”, “qualidade”, “educação” e “cultura geral”.

Com relação à “prática de pesquisa na dimensão da normativa acadêmica”, destacamos o termo “produção de conhecimento” tendo em vista que ele tem sido questionado pelos grupos defensores da pesquisa como instrumento metodológico na construção de conhecimento, a exemplo de Demo (1996, 2011), Lampert (2008), dentre outros. A pesquisa aparece como investigação científica realizada para atender às exigências acadêmicas, utilizando-se do rigor metodológico e fundamentos academicistas.

A metodologia é atrelada à pesquisa para construir conhecimento. A pesquisa é representada de forma mais latente como função da universidade, evidenciada pelos elementos “pesquisa” e “extensão”, que têm, entre outras, a premissa de consolidar o tripé basilar da universidade no cumprimento do princípio da indissociabilidade. A esse respeito, Lampert (2008, p.135) chama atenção que “[...] cabe à universidade produzir o saber e não, conforme vem fazendo ao longo dos séculos, simplesmente repassar e/ou reproduzir os conhecimentos advindos de várias áreas”. Por sua vez, Cunha (1996, p. 32), de forma semelhante, evidencia que a ideia de indissociabilidade se concretiza pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva para seus alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas. Os professores investigados representam o ensino com pesquisa como uma atitude investigativa, que busca a produção do conhecimento, colaborando para a

transformação social, como tarefa da comunidade científica. De acordo com Beloni (1992, p. 74 apud LAMPERT, 2008, p. 135), “[...] a universidade vive a dicotomia do novo com o antigo, da inovação com a preservação, da construção com a superação”. A esse respeito, destacamos o fato de os professores ancorarem no pensamento difundido desde a origem da universidade alemã, a seu caráter humbolthiano, em que o ensino com pesquisa ainda aparece relegado dentro da própria prática docente, como destinado a um grupo seletivo, o que, para Cunha (1996) e Lampert (2008), seria uma realidade presente na maioria das universidades brasileiras.

Sobre “a dimensão pedagógica da prática de ensino com pesquisa”, notamos, no entanto, que os professores também representam o ensino com pesquisa como uma prática importante que exige reflexão, leitura e colaboração para a didática, além disso promove a aprendizagem e autonomia. Nesse sentido, chamou-nos a atenção que, dentre os 50 professores investigados, a emancipação e a conexão entre teoria e prática não foram representações expressadas como atributos importantes da pesquisa. Esse fato evidencia a fragilidade político-pedagógica da profissão de professor ou, até mesmo, a possibilidade de ela ser apenas um ofício e, portanto, não se enquadrar nas características arroladas para que sua atividade seja considerada profissão (RIBEIRO, 2017).

No que tange “implicação à prática de ensino com pesquisa”, os docentes mencionam a formação como elemento viabilizador para que ela se efetive e possa impulsionar a qualidade da educação. Buscando clarear o significado das representações, ao associar os elementos periféricos intimamente ligados aos elementos do núcleo e as palavras associadas ao termo reveladas nos questionários, percebemos que os sujeitos mencionam a “formação” como a do docente, a continuada. A formação é mencionada como sinônimo de capacitação profissional, “[...] como um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda carreira docente [...]” (GARCIA, 1999, p. 112). Isso nos leva a crer que a prática de ensino com pesquisa está intimamente relacionada com a prática do docente formador e que, embora o ensino com pesquisa seja reconhecido como uma relação importante para os professores, para que essa prática ocorra, trazendo bons resultados, implica-se aí a formação continuada como oportunidade de capacitação para atuação profissional com a investigação. Demo (2011, p. 15) afirma que “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar [...] Professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico através da própria produção, tem condição e bagagem para transmitir via ensino”. Ao nosso ver, isso indica que, para que o ensino com pesquisa se efetive, esta prática deve fazer parte da formação inicial do professor.

Todavia, é importante mencionar que a formação dos profissionais que atuam como docentes formadores é oriunda de um modelo tradicional, positivista, linear, em que a prática de ensino vivenciada pela maioria deles era a transmissiva e memorística. Fato constatado a partir da análise do tempo de serviço e idade dos sujeitos investigados. Daí a necessidade da formação continuada citada pelo grupo dos professores questionados.

Tanto Stenhouse (1975), Shön (1983), Zeichner (1993), Chizzotti (2002), quanto Demo (1996, 2011), Perrenoud (1993), Lamperd (2008) Maciel e Neto (2004), Veiga, Resende e Fonseca (2000), dentre outros, referenciam a importância dessa prática de ensino para a efetiva melhoria da qualidade dos processos educativos e transformação futura. Embora apresentem perspectivas diferentes sobre a pesquisa para e na prática de ensino, seja como aquela descrita como a “prática pela prática”, em que o professor atua como um crítico, tendo como elemento viabilizador a reflexão na identificação de problemas referente ao ensino; seja como o segundo grupo de autores, que defendem a pesquisa também como princípio educativo, tomando-a enquanto estratégia de ensino que se configura em um instrumento metodológico formativo de construção de conhecimento com participação ativa de professores e alunos.

Por fim, a partir da concepção de pesquisa evidenciada pelos professores, foi possível analisar o núcleo das representações. Conforme Severino (2000), a pesquisa assume dimensões: a epistemológica na universidade, referente à perspectiva de produção do conhecimento, e a dimensão social “na perspectiva da extensão” (SEVERINO, 2000 p. 26). Essa realidade parece corroborar a representação do ensino com pesquisa como aquela atrelada à prática de pesquisa na dimensão da normativa acadêmica.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Tendo em vista que as representações significam e orientam as práticas, passaremos, então, à análise dos sentidos e dos elementos que constituem as representações de pesquisa construídas por professores/as do curso de Licenciatura em Geografia, como amostra representativa dos professores da área de Ciências Humanas. Tendo como base a Teoria das Representações Sociais, ao estudar as RS, compreendemos que os conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto, procurando levar em conta as informações sobre os sujeitos do campo onde se articulam os sentidos e as práticas (JODELET, 1989).

Assim, nesta seção, apresentaremos os achados a partir das entrevistas realizadas. Os achados foram compendiados em três grandes categorias e subcategorias que surgiram da análise dos dados oriundos a partir dos posicionamentos dos sujeitos em relação aos casos de ensino: 4.2.1 - **Sentidos de pesquisa**; 4.2.2 - **A complexidade da docência no contexto da formação inicial**; 4.2.2.1- **Motivação docente**, 4.2.2.2 - **O perfil dos discentes licenciandos**; 4.2.3 – **Estratégias de ensino aprendizagem na prática docente**; 4.2.3.1- **Buscando quebrar Paradigmas da ciência Moderna**, 4.2.3.2 - **A necessidade de formação continuada dos professores universitários**.

5.2.1 Os sentidos de pesquisa dos docentes

Nessa categoria, reunimos depoimentos e falas relacionadas às representações dos sujeitos sobre pesquisa, ou seja, os sentidos atribuídos a ela. Inicialmente, a análise referente a essa categoria foi realizada sem levar em conta os achados no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), no entanto, nas considerações finais, nos propomos a fazer uma reflexão a partir da triangulação dos dados obtidos com a TALP, os elementos discursivos evidenciados durante as entrevistas e THS.

Na busca pela compreensão dos sentidos de pesquisa atribuídos pelos professores formadores, realizamos indagações norteadas pelas questões estímulos 4 (b, c, d) da entrevista, após os depoimentos dos professores, em que buscaram destacar os posicionamentos dos docentes quanto às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, visando perceber se a pesquisa era objetivada como estratégia didática formativa na construção do conhecimento, possibilitando-nos conhecer os pressupostos teóricos que embasam a prática e norteiam o modelo de formação inicial no campo de estudo das representações sociais. Almejamos com as questões analisar o sentido que os docentes atribuem ao ensino com pesquisa nas práticas realizadas durante a formação de professores.

O primeiro sentido encontrado no conteúdo discursivo dos docentes foi a pesquisa como atividade de relevante importância, que deve estar articulada ao ensino, como podemos observar nos depoimentos em destaque a seguir:

Eu, particularmente, ensino duas disciplinas que precisam do uso da pesquisa. **Eu não consigo ver isoladamente**, mas as partes são interativas. (Prof. João. Relato de entrevista, 2018)

A pesquisa aplicada ao ensino, eu acho que **é uma das principais ferramentas para a prática em sala de aula, para a atividade didática pedagógica em sala de aula.** (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018)

O ensino com pesquisa é o ensino. **É a essência [...]. É uma totalidade, um par dialético.** A pesquisa **é algo fundamental** para que o professor seja educador. Não tem como ser um bom professor quando o ensino está desvinculado da pesquisa. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018).

A maioria dos docentes considera a pesquisa como uma atividade relevante, deixando explícito que existe uma relação do ensino com a pesquisa na prática de ensino dos sujeitos investigados, ora objetivando-a como ferramenta importante, ora como uma ferramenta essencial para ou (na) prática.

De acordo com a professora Sofia, para que o professor seja um bom profissional é imprescindível que haja uma vinculação do ensino com a pesquisa. As representações da professora Sofia colocam o ensino com pesquisa como um par dialético, essencial no processo de ensino e aprendizagem. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído.

De acordo com Moscovici (apud MAZOTTI 2008), “[...] a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro”. Dessa forma, ao nosso ver, a representação da professora Sofia sobre ensino com pesquisa evidencia características que se ancoram tanto na psicologia histórico-cultural como na pedagogia histórico-crítica, acerca da relação entre os atos de ensinar e aprender. Buscando a porção de sentido do conteúdo discursivo no contexto verbalizado pela professora, identificamos que ela fundamenta esse sentido ao caráter político dos professores ao adotarem a pesquisa, assim como do que a pesquisa pode vir a ter. O papel social da pesquisa no ensino vem à tona em seu discurso. Há, no conteúdo da representação da professora Sofia, uma recusa evidente de desvincular ensino de pesquisa, o que deixa antever que o modelo de formação que embasa a sua prática é a perspectiva emergente, também denominada da complexidade ou inovadora (BEHRENS, 2006).

Conforme Lampert (2008, p. 134), a origem dessa perspectiva de ensino com pesquisa surgiu em décadas anteriores e respalda algumas propostas de prática docente que mantêm forte relação do ensino com a pesquisa em confronto com a perspectiva tradicional de ensino. Segundo o autor:

[...] na década de 80, com a reabertura política, o resgate da cultura popular, o interesse pelos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira, os enfoques alternativos (Dialética de Marx, Hegel, a Fenomenologia, Pesquisa-ação, a

Pesquisa Participativa) surgem como reação ao enfoque tradicional, numa tentativa de contextualizar a educação. (LAMPERT, 2008, p. 134).

Atribuir ao ensino com pesquisa um par dialético – a pesquisa como “essência” do ensino, como mencionado pela professora Sofia –, trata-se, pois, de um princípio orientador para a organização didática do trabalho pedagógico. Nesse caso, a relação entre o ensino e a pesquisa aplica-se às situações de ensino e aprendizagem, nas quais ambos – ensino e pesquisa – interagem sistematicamente. De acordo com Santos (2007, p. 15), os professores considerados defensores da “[...] pesquisa como elemento essencial no trabalho docente [...]” compreendem que “[...] os cursos de formação docente, devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para essa atividade [...]”, atribuindo à pesquisa o caráter indispensável na formação inicial.

Segundo a autora, a importância da pesquisa está para além da proposta de pesquisa como reflexão da (na) prática de ensino, aparentemente associada à figura do professor nomeado como pesquisador, proposto por Stenhouse desde 1975. Este autor ressalta uma tendência diferente do modelo conservador, também conhecido como tradicional, que valoriza o movimento do professor como investigador crítico, partilhando da ideia de o “[...] docente atuar como agente de mudança [...]” a partir da reflexão. A ideia parece estar conectada com os objetivos sociais e políticos mais amplos. Demo (2003, p. 10), nesse sentido, defende a importância da pesquisa no processo pedagógico, numa perspectiva mais abrangente, de proporcionar “uma leitura do mundo”, o que parece corroborar a representação, por ora individual, considerada pela TRS como autônoma e não consensual da professora Sofia, haja visto que, para além da reflexão, a pesquisa assume um papel social e político de transformação da realidade em que se insere.

Após a professora Sofia representar a pesquisa como algo essencial à prática e considerar o ensino com pesquisa um par dialético, ela vai além, atribuindo novos significados à pesquisa para a formação de professores.

Ensino sem pesquisa, teoria sem prática, vai ficar como o Rio São Francisco sendo o rio Paraná como diz Rubens Alves, porque se o ensino propõe a práxis, o trabalho do ensino sem a pesquisa tem fragilidades. Eu considero a pesquisa o teórico para a prática. O conteúdo passa a ter uma vida. (Profª Sofia. Relato de entrevista, 2018).

Como podemos observar, a docente ressalta a importância da contribuição da pesquisa como instrumento que propicia a conexão entre a teoria e a prática, ressaltando a necessidade de conexão. A teoria-prática se constitui para a professora Sofia como uma relação imprescindível na construção de conhecimento ao longo da formação dos professores. A

elucidação da professora também é enfatizada por alguns teóricos em relação ao ensino com pesquisa, como Demo (1996), Galiazzi (2011), Bolzan e Isaia (2010), Rodrigues, Santos e Pereira (2010), entre outros.

De acordo com Demo (1996), a teoria e prática coexistem dialeticamente. Há uma necessidade mútua da teoria e prática caminharem juntas no processo de construção do conhecimento.

[...] teoria e prática detém a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria [...]. Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante a teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática. (DEMO, 1996, p. 28).

Nesse sentido, Demo (1996) enaltece a pesquisa como instrumento didático-metodológico, uma prática de construção de conhecimento inovador e significativo. Além disso, o autor ressalta que esse instrumento também é salutar na produção de conhecimentos, pois apresenta a vantagem de trazer a ciência para o cotidiano, tanto nos cursos de formação de professores como em outros níveis de ensino. Nesse caso, a pesquisa assumiria dois papéis: o de princípio educativo e científico, simultaneamente, em que o conteúdo ganharia outro significado, concebido como atrelado à realidade, o que, conforme a professora, ganharia “vida”. Para ela é imperiosa essa comunhão – teoria e prática, no ato de ensinar –, para se construir um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Nesse contexto, Demo (1995) chama atenção para a possibilidade de reconstrução do conhecimento a partir dessa conexão dialética, oportunizada pela pesquisa ressaltando o papel competente do professor “[...] como a condição mais crucial da qualidade educativa em termos formais e políticos” (DEMO, 1995 p. 11). De acordo com Galiazzi (2011), assumir a pesquisa como constitutiva da formação do professor e como princípio didático “[...] representa, uma possibilidade de ruptura epistemológica sobre a produção de conhecimento em sala de aula [...]”, o que, no nosso entendimento, está articulado com a representação da professora Sofia.

Como já abordamos no referencial teórico deste trabalho, sob o prisma filosófico, a representação social é um termo que denota a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento (MINAYO, 1995, p.89). Tomando como base o pensamento de Moscovici (2005) e Jodelet (2005), em sua abordagem processual, podemos afirmar que as representações sociais da professora Sofia trazem elementos que evidenciam a função identitária das RS, na medida em que a docente colaboradora desta pesquisa se revela enquanto sujeito/profissional. Além disso, possibilita-nos a análise dos mecanismos que

interferem no processo educativo dessa docente e seus pressupostos epistemológicos, haja visto que, conforme as considerações teóricas dos referidos autores sobre as relações das RS com a linguagem, a ideologia e o imaginário social assumem um papel na orientação de condutas e práticas sociais.

Nesse sentido, a representação da professora Sofia parece se ancorar na pedagogia construtivista e nos modelos de formação emergente, pois sua mediação, enquanto docente, vê a teoria sem “pretensões universalizantes”, a qual caberia ajudar a decifrar, compreender, problematizar a realidade, enquanto prática ofertada, mediante a vida real, permitindo ao professor e aluno entrarem na história e fazerem-se oportunidade, considerando-os como sujeitos capazes de pensar a realidade. Uma prática emergente, preocupada com a formação de sujeitos autônomos que, compreendendo a realidade a partir da pesquisa, dá sentido aos conteúdos e ressignifica o processo educativo, como propõe André (1997 apud RIBEIRO 2012). Assim, pesquisa é também representada como instrumento que oportuniza ao professor ressignificar a prática de docentes formadores por meio da construção de conhecimento com qualidade formal e política que possa reverberar na prática profissional de futuros profissionais da educação em qualquer nível de ensino.

Ao citar Rubens Alves se referindo à sua crônica “O rio São Francisco no Paraná”, a professora faz alusão ao saber científico que se apresenta, por vezes, dissociado da vida, sem construir um saber solidificado. No caso, ela referênciava a relação entre teoria e prática, como aquela que dá sentido aos conhecimentos do mundo reificado e, muitas vezes, encontra-se ausente da prática docente. Para ela a, pesquisa tem estas características: atribuir significado à prática e promover uma prática significativa, tanto para professor quanto para o aluno, reiterando a afirmação de Alves (1999), “[...] como o rio São Francisco da aeromoça que não saiu do mapa”. As velhas formas tradicionais de ensino centram-se em conhecimentos que não decifram a vida e não iluminam o mundo, pois, assim como ela, Rubens Alves afirma “não é conhecimento. É enganação”. Daí a importância atribuída à pesquisa, a de minimizar as fragilidades no ensino, ainda muito frequentes na universidade, uma postura progressista, atual, sobre a construção de conhecimento.

Nos demais depoimentos, o professor Marcondes, assim como o professor João, representa a pesquisa como uma ferramenta importante para as atividades profissionais nas disciplinas que ministram, atribuindo a necessidade de uma estreita relação entre ensino e pesquisa em suas práticas. No entanto, o depoimento do professor Marcondes deixa transparecer que a pesquisa é utilizada como uma atividade que antecede a prática pedagógica

em sala, representando-a como instrumento para aprimoramento da qualidade de ensino a ser ministrado pelo docente em sala.

Dois, dos cinco professores investigados, apresentaram uma representação autônoma, em uma perspectiva diferente das anteriormente citadas, contrárias às consensualmente declaradas pelo grupo de professores investigados nas entrevistas. Assim, mencionaram:

Incipiente. Sempre nos foi dito que o **professor não é pesquisador**.
(Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018).

Pergunta **difícil** (pausou e respirou fundo) [...]. (Prof^o Clebson. Relato de entrevista, 2018).

Esses depoimentos nos fazem inferir que, para os referidos professores, a pesquisa ainda é algo pouco frequente, pouco utilizada durante a formação de professores, ou seja, pouco praticada no âmbito da formação inicial.

O depoimento do professor Marcos demonstra que a presença da pesquisa no ensino ainda é pouco expressiva, ou seja, uma atividade que ainda precisa ser implementada, depois, estar mais presente ao longo da formação inicial nos cursos de licenciatura. Ao afirmar que “sempre nos foi dito que professor não é pesquisador”, evidencia-se a reprodução de um discurso perpetuado ao longo da história na universidade, segundo o qual o ensino e a pesquisa eram atividades distintas, que não cabia conexão. Não concernia ao professor a atribuição de pesquisar. Tal constatação, já superada, também é condenada nos estudos de Demo (1996; 2011), Lampert (2008) Chizzotti (2001), entre outros autores, testemunhando o fato que a pesquisa sempre se manteve dissociada do ensino porque sempre se profanou a ideia que cada uma delas “[...] dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições [...]” (SANTOS, 2007, p. 14). Segundo Santos (2007, p. 14), esse pensamento foi difundido por Foster em 1999, quando defendia a ideia de que “[...] o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções”. Antes, ao professor não cabia pesquisar, apenas ministrar aulas.

Analisando o perfil do sujeito investigado (idade, tempo de formação e atuação no ensino superior), a representação a respeito da pesquisa no ensino – apresentada inicialmente pelo professor Marcos e discutida com auxílio dos teóricos anteriormente citados –, parece ancorar naquelas criadas e/ou reproduzidas durante o contexto formativo dos professores de hoje, formadores de futuros professores na universidade, como é seu caso, onde a pesquisa era

uma atividade e ensino outra. Uma perspectiva dicotomizada, segundo Marcos, ainda se faz presente na academia, como afirma Demo (2011) e outros autores.

A declaração do professor Marcos também traz à tona uma realidade mencionada por Lampert (2008), Demo (1996, 2011, 2012), Maciel (1998) e outros, ao afirmarem, criticando, que na universidade quem desenvolve a pesquisa são aquelas pessoas que estão envolvidas em grupos de pesquisa ou extensão, pessoas ditas mais capacitadas, dotadas de um “status” diferenciado. Assim como para o professor Marcos, para os autores citados, necessita-se desmitificar a pesquisa para que ela possa estar mais presente na vida dos estudantes e não apenas de grupos “seletos”, como uma atividade à parte do processo de ensino em sala.

A esse respeito, Demo (2011 p. 17) defende que “[...] desmistificar a pesquisa há de significar, então, a superação das condições atuais da reprodução de discípulo, comandados por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno”. Esse professor, citado por Demo (2011), possui uma representação de pesquisa como prática para poucos, para aqueles considerados “Magnatas”, “Gênio” ou “Metodológico Virtuoso”. Demo (2011), ao contrário, defende que a pesquisa deve ser uma atividade cotidiana, seja na formação inicial ou em outro âmbito educacional, haja visto o caráter emancipatório que a pesquisa pode oferecer, se houver a superação da prática arcaica e tradicional, ainda tão presente no cenário educacional, em vários níveis de ensino, inclusive o superior.

No entanto, após mencionar a pesquisa como atividade “incipiente” no seu depoimento, o professor Marcos declara que incentiva a prática da pesquisa, conforme podemos notar a seguir:

Eu incentivo a meus alunos a serem professores pesquisadores. A universidade, seja aqui ou em outra, **os alunos que estão pesquisando são os alunos que fazem grupos de pesquisa e extensão**, mas tem alunos que produzem também (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018).

Uma expressão mencionada no depoimento do professor – “eu incentivo” – sugere que ele representa a pesquisa como atividade que pode ou deve ocorrer, independente da ação pedagógica dele em sala. Isso deixa antever que a pesquisa, como processo de construção de conhecimento, não está latente em sua representação, enquanto ação que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e que deve ser mediado em forma de parceria entre os alunos e o professor, de modo que ambos apareçam como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, de descoberta, como propõe Demo (1996, 2011). Nesse caso, a dimensão pedagógica da pesquisa parece ser desconsiderada (SEVERINO, 2009 apud RIBEIRO, 2012).

Outrossim, as declarações do professor Marcos o apontam como motivador da formação do “professor pesquisador”. Essa nomenclatura do docente, segundo a literatura, defende a ideia de que o professor deve trabalhar como investigador da prática, ou usar a investigação como reflexão do ensino ministrado durante suas aulas. Essa ideia é defendida como prática reflexiva oportuna para o desenvolvimento do profissional ou melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, é possível perceber que o sentido apresentado pelo professor se ancora na ideia difundida desde a década de 1970, por Stenhouse (1975), depois expandida, com novas implementações, por Donald Schön (1983, 1987).

O conceito “professor pesquisador” foi atribuído aos profissionais reflexivos, que estreitaram a distância entre a atividade profissional e a pesquisa. O sentido de pesquisa apresentado sugere um ensino cuja prática que favorece a identificação de problemas dele próprio, para construção de proposta de solução com base na literatura, observando e analisando os resultados obtidos, tendo em vista corrigir as práticas pouco favoráveis realizadas. Assim sendo, a pesquisa aparece na representação do professor Marcos com o sentido de ato reflexivo, sobre a ação ou na ação, “[...] como uma forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para melhoria do ensino.”(SANTOS, 2007, p. 16).

No depoimento do docente Marcos, evidencia-se um discurso em defesa da pesquisa como uma prática que deve se fazer presente ao longo da formação inicial, na vida dos estudantes, futuros professores, não ficando restrita apenas a grupos seletos, ou seja, a poucos na academia.

Essa situação apresentada expressa uma realidade que, aos nossos olhos, retrata aquilo que Smith e Lytle (1999 apud SANTOS, 2007, p. 17) dizem sobre o conceito e a teoria que embasam epistemologicamente a formação desse tipo de docente, nomeado “professor pesquisador”. Para as autoras, a denominação “professor pesquisador”, também expressa pelo professor Marcos, traz à tona uma proposta de ensino comprometida com uma educação mais progressista, cuja representação de pesquisa na educação está ancorada na teoria crítica em educação (SANTOS, 2007). Com base nos pressupostos defendidos pelas autoras, e pela análise do fragmento do relato do professor Marcos, mesmo sem podermos afirmar veementemente, nos parece que a sua representação objetiva a pesquisa como um produto docente, pela ação investigativa como reflexão da (na) ação prática. Uma percepção que, apesar de progressista, ainda exprime o sentido de pesquisa como resultado, enquanto os professores como produtores de conhecimento, em vez de professores “[...] consumidores,

transmissores e implementadores de conhecimento [...]” (SANTOS, 2007, p. 17). Nessa perspectiva, para elas:

O que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre as melhores formas de conduzir o ensino [...] cujos limites estariam no seu caráter instrumental e utilitário. (SANTOS, 2007, p. 17).

O posicionamento apresentado sobre o ensino com pesquisa pelo professor Marcos corrobora a análise de Santos (2007), quando ela afirma que a produção em pesquisa é um conhecimento prático. Esse pensamento difere do sentido de pesquisa como “processo” e “atitude” de construção de conhecimento, que não abomina as ideias acima, mas defende que a pesquisa em educação deve estar conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos, como propõe Pedro Demo, para quem a

[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas no fundo, ou é conquista, ou é domesticação. (DEMO, 2011, p. 17.)

A tendência da pesquisa apresentada por Demo (2011) vai além do apresentado pelo professor Marcos, já fundamentado anteriormente. A pesquisa, para Demo (2011), se apresenta como instrumento de atividade investigativa para construção de conhecimento, no contexto da formação inicial, durante o preparo dos alunos-mestres para serem tanto consumidores críticos e pessoas capazes de participar como protagonistas na/da criação e do desenvolvimento de pesquisas, como ferramenta imprescindível ao desenvolvimento profissional, comprometido com uma educação para emancipação. Ao afirmar a pesquisa como conquista e não domesticação, Demo (2011) supera o caráter instrumentalista e utilitário da pesquisa, defendendo o uso da investigação na formação inicial de docentes como instrumento capaz de desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao professor, favorecidas pelo ato ativo investigativo: a curiosidade, o desejo de encontrar explicações ou soluções, a capacidade questionadora de “ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”, habilidades também importantes aos alunos, sujeitos do campo de atuação desse futuro profissional no campo da educação.

Para Demo (2011), a pesquisa não é uma receita, mas uma oportunidade de transformar a sala de aula num espaço de trabalho conjunto de construção de conhecimento, desafiador, que não prioriza o professor, mas sim o aluno, propício ao questionamento reconstrutivo na construção do conhecimento. O questionamento reconstrutivo é aquele questionamento crítico e inovador que, por meio do ato investigativo, promove um processo de investigação como processo de construção do conhecimento em que se desenvolve o aprender a aprender e saber pensar, transformando o aluno de objeto em sujeito. (DEMO, 2000, p. 53).

Quanto ao depoimento de outro professor, “Pergunta difícil (pausou e respirou fundo)” (Clebson), este demonstra a dificuldade de o professor para descrever o que significava o ensino com pesquisa. Para a TRS, “[...] não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são heterogêneo no seu campo comum [...]” e, a partir disso, “[...] o comportamento impregna-se de significações [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 48). Isso nos leva a crer que o seu silenciamento, seguido da expressão “difícil”, expressado no trecho do professor Clebson, refere-se à representação de pesquisa objetiva como uma atividade complexa, ainda um pouco distante, revelando que há uma relação entre ensino e pesquisa ainda frágil, do ponto de vista pedagógico, além de pouco demarcada no território de atuação do professor.

A representação docente socializada, neste caso, assume o que Moscovici (1978, p. 57) menciona como sendo um processo que torna a percepção e o conceito, de certo modo, intercambiáveis – uma vez que se engendram reciprocamente –, o que “permite criar a impressão de realismo, de materialidade das abstrações”. Assim sendo, quando o professor Clebson demonstra que a pesquisa é algo complexo de definir, afirmando que o questionamento realizado na entrevista é uma “pergunta difícil”, apresentando dificuldade em descrever, logo de início, os significados e expressar o sentido mais latente do que seja ensino com pesquisa. Apoiadas na TRS, podemos inferir que “[...] as representações, individuais ou grupais (sociais) fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Dessa forma, o professor deixa claro que o ensino com pesquisa é algo difícil de ser implementado, isso parece sugerir que ele, enquanto formador, ainda mantém uma fraca conectividade entre a pesquisa e o ensino. Segundo Demo (1996, p. 10), por conta dessa “crença frívola”, o professor acha que pesquisa é coisa complexa, que “[...] pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas [...]”. Sendo assim, com essa percepção, o

professor formador, durante a formação inicial, dificilmente tornará a pesquisa como prática no seu fazer pedagógico, no processo de construção do conhecimento, incluindo os licenciandos como seus parceiros ao longo do trajeto educativo.

Como já esboçamos teoricamente nesta dissertação, para Demo (2011, p. 17), a pesquisa deve ser encarada como expediente cotidiano, ou seja, “[...] a pesquisa deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer processo emancipatório [...]”. Para ele, a “[...] pesquisa precisa ser internalizada não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais [...]”, reiterando a importância da pesquisa em todos os níveis de ensino, como uma estratégia nas práticas docentes, seja no nível superior ou básico (DEMO, 1996, p. 10). O professor, nessa perspectiva, assumiria o papel de pesquisador, construtor de conhecimento, socializador de conhecimento e motivador de novos pesquisadores, como um contraponto à representação elucidada pelo professor Clebson (DEMO, 2011).

Santos (2007, p. 22) lembra que o tipo de representação e posicionamentos de ambos os professores, manifestam a “[...] sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, que assenta-se em um regime de verdades criadas pelas comunidades científicas, que tem o poder para ditar as normas”. Validar esse tipo de pensamento sobre o ensino com pesquisa se afasta da proposta defendida neste trabalho. Como já expressei, enfatiza-se a necessidade de se formar um docente inquiridor, reflexivo e crítico que defronta e articula teoria à prática, com um diálogo intenso com a realidade. É importante que o docente formador oportunize vivências de pesquisa em que o futuro professor seja sujeito ativo, protagonista, problematizando o contexto, seja ele pedagógico ou referente ao conteúdo específico da sua área, durante a formação, aproveitando todo o potencial científico e educativo que a pesquisa oportuniza (DEMO, 1996). De acordo com Santos (2007) e Demo (1996), a integração entre ensino e pesquisa na universidade, nos cursos de licenciatura, ainda representa um grande problema que precisa ser superado, se de fato pretende-se dar um salto qualitativo no ensino, nas graduações e, em especial, na formação inicial de futuros professores.

Os dois professores, Marcos e Clebson, deixaram transparecer, em suas representações, que a pesquisa ainda é objetivada, enquanto atividade de poucos privilegiados, geralmente praticado no Ensino Superior por grupos de pesquisa que visam à produção do conhecimento, realidade também salientada por Demo (1996), Santos (1997), Galiuzzi (2011).

No entanto, salientamos que a fraca relação evidenciada nas declarações dos professores entre a pesquisa e o ensino, pode revelar o que Santos (2007, p. 12) explica ao argumentar que se parte dos professores ou da “[...] realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e o ensino, isto não quer dizer que essa relação não ocorra.”. Essa citação de Santos (2007) dialoga com a realidade apresentada em nosso corpus, quando o professor Marcos revela a forma como promove a pesquisa em sua prática de ensino:

Uma das estratégias que eu tenho utilizado é formar um grupo de pesquisa, **incentivar a ser professor pesquisador. A gente vai para seminário, para congresso [...] nós trabalhamos com as estratégias didáticas, como a música, a charge, as leituras imagéticas, podem contribuir para fazer o melhor reconhecimento da área**, para que o aluno se sinta mais integrado na disciplina. Os alunos foram para campo, aplicaram as estratégias. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018).

Notamos que a representação de pesquisa do professor Marcos, ancorada nos pressupostos já evidenciados anteriormente, é baseada no modelo investigativo reflexivo da (na) prática de ensino. Esse aspecto corrobora o que diz a abordagem processual da TRS sobre a importância da objetivação e ancoragem “[...] como processos que dão origem às representações, responsáveis pela sua gênese [...]” (Jodelet, 2005). Através do estudo da gênese da representação do professor Marcos, foi possível perceber a convergência nos elementos discursivos, entre os sentidos e práticas reveladas. Mesmo promovendo ações de pesquisa, articulando o conteúdo estudado, concernentes aos conhecimentos pedagógicos em campo, escolas ou qualquer outro espaço educacional, o professor mantém a pesquisa centrada na reflexão da prática com vista à obtenção de resultado, ou seja, de um produto científico para divulgação em eventos de cunho acadêmico, como seminários, congressos etc.

O conhecimento produzido na relação do professor, aluno e objeto não aparece como processo. Ou antes, o processo de construção desse conhecimento se aparenta oculto, sem privilegiar os princípios educativos da pesquisa na promoção de habilidades. A socialização dos resultados em congressos, ou outro tipo de evento acadêmico, pode desenvolver outras habilidades, como a comunicativa, o desenvolvimento da expressão oral, mas pode também demonstrar o caráter utilitarista da pesquisa, como expresso por Santos (1997). Outro fato talvez possa justificar os sentidos das representações do professor, analisadas neste trabalho, é a ausência da problematização do objeto e a presença marcante do desejo de constatação por meio da “pesquisa” e ou experimentação da organização de projetos.

O que expusemos, a partir dos sentidos evidenciados, é a necessidade de questionar o fato de essa relação não realizar todo o potencial oportunizado por essa possível conexão ensino-pesquisa-construção do conhecimento.

Outro sentido atribuído à pesquisa foi de pesquisa como fonte de atualização do conhecimento, como podemos observar o excerto que segue:

Talvez 80 % do que eu apresento hoje em sala aula é **fruto de minha pesquisa**. A minha prática é fruto do que eu construí com base na minha pesquisa [...]. Eu acho que pesquisa é **importante para que ela ajude ao professor na sua prática diária em sala de aula**, não só com as experiências daquilo como estudo de casos, mas **agregando ao conhecimento, ao que tem do livro**. A pesquisa só tem uma função quando ela chega no outro [...]. Muitas vezes o modelo de vertente que tem no livro, ele representa um por cento da vertente que tem no campo, não é exatamente o que se tem em campo, então muitas vezes **quando vamos para a prática, eu interpreto por causa de minha pesquisa**, isso quem traz é a pesquisa, é resultado de pesquisa. (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

Notamos, nas declarações do professor Marcondes, que a pesquisa é representada como uma atividade investigativa que ajuda o professor formador na aquisição de novos conhecimentos úteis ao ato de ensinar, como um instrumento científico para aprimoramento do conhecimento a ser ensinado em sala pelo docente formador, atribuindo à pesquisa um papel fundamental para o ensino. Produtos científicos como artigos, ensaios, relatos, dissertações, livros e outros parecem ser bastante utilizados como fontes para aquisição de novos conhecimentos e informações úteis ao ensino, importantes para o real e significativo desempenho do professor em sala.

A representação revelada pelo professor Marcondes destaca a pesquisa como ato de investigação que proporciona tanto um aprofundamento sobre determinado assunto, deixando mais seguro no momento de expor o conteúdo, quanto um recurso que possibilite a comunicação de novos saberes em sala, muitas vezes ocultos ou reproduzidos de forma errônea em materiais didáticos ou livros adotados.

As declarações do professor Marcondes deixam transparecer que a pesquisa representa “[...] uma atividade que amplia o conhecimento [...]” do professor para fins didáticos, tanto na elaboração de material como na renovação dos conteúdos pertinentes ao componente curricular que ministra e são repassados em sala (CHIZZOTTI, 2002, p. 103). A pesquisa ganha o significado de fonte de conhecimento científico, renovado, essencial aos conteúdos a serem repassados. A pesquisa aparece como fim, um saber já sistematizado. Assim, esse tipo de representação de pesquisa serve a um tipo de professor que acredita que “[...] o ensino

passa a ser uma atividade que se limita a mostrar o conhecimento já produzido, o que já está feito [...]”. Desse modo, a pesquisa é “[...] um instrumento importante para transmitir o conhecimento acumulado [...]”, orientar o professor a conseguir informações necessárias para solucionar problemas em relação aos conteúdos a serem ministrados (CHIZZOTTI, 2002, p. 106).

Portanto, o sentido revelado por Marcondes, evidencia a pesquisa como uma atividade unilateral: do docente. Nessa perspectiva, a relação entre o ensino e a aprendizagem, por meio da investigação praticada pelo professor Marcondes, parece ancorar na base epistemológica empirista, no modelo da pedagogia diretiva, em que se considera o conhecimento como algo externo, vindo de fora para ser estocado através dos sentidos (MATUÍ, 1995). Sendo assim, caberia ao professor transferir o conteúdo, repassar o conhecimento. Essa prática se baseia na crença de que o aluno deve ser um sujeito passivo, cujos conteúdos são depositados em sua mente (BACKER, 2001). Trata-se de uma perspectiva de ensino tradicional, pautado no modelo conservador de produção de conhecimento. Conforme Demo (1996, 2011) e Chizzotii (2002), mesmo com o uso da investigação, a maioria dos professores ainda concebe a pesquisa como investigação centrada no professor, não no aluno, em que o conhecimento é um resultado pronto, isso também parece evidente no depoimento do docente Marcondes.

O sentido revelado à pesquisa, pelo professor Marcondes, a considera como instrumento de mera transmissão de conhecimento – como um fim em si mesmo –, não como processo de construção ativo de conhecimento que proporciona uma aprendizagem significativa. O estudante, futuro professor, aparenta ser aquele que reproduz, faz uso dos saberes disponíveis, não necessariamente constrói saberes novos. A pesquisa não aparece como metodologia de aprendizado, seu uso aparenta contribuir apenas para a competência do professor formador, como já mencionado por Moraes (1997) e Demo (1997). Perde-se, nesse processo de produção de conhecimento linear, o ensejo de oportunizar aos alunos a prática da pesquisa mediada e vivenciada por sujeitos ativos em que, durante o processo de sistematização científica, desenvolva habilidades do “aprender a aprender” e “aprender a pensar”, a partir da dúvida e da curiosidade, condição propícia para construção de argumentos e socialização de novos saberes. Processo que proporciona o desenvolvimento da leitura crítica, da prática da escrita e construção de conhecimentos novos, tanto como condição favorável ao desenvolvimento da pesquisa científica – saber sistematizado –, como princípio educativo. Relação favorável ao futuro professor para a construção de pesquisas sobre

aspectos pedagógicos (GALIAZZI, 2011), mas também sobre o entendimento de aspectos epistemológicos relacionados com a natureza da ciência (MORAIS; RAMOS, 1998).

Outros sentidos apresentados nas declarações dos professores revelam o sentido de pesquisa como um produto sistematizado cientificamente, como prática avaliativa solicitada pelo professor.

O professor Marcondes, em suas narrativas, confirma esse sentido de pesquisa. Vejamos que ele compreende a pesquisa como científica, realizada pelo professor, ou pelo estudante, durante a realização do trabalho de conclusão de curso, o TCC. É como se essa competência não pudesse ser desenvolvida em sua prática docente. “O que eu tenho de trabalho de pesquisa aqui, **são as orientações de alunos de iniciação de pesquisa**. O direcionamento é outro (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

A representação presente no discurso do professor Marcondes é a de pesquisa como resultado de produção de conhecimento acadêmico, predisposta a conhecer com originalidade, rigor e domínio. Na visão de Diniz-Pereira e Lacerda (2009), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também pode vir a ser um dos possíveis caminhos para a prática da pesquisa durante a formação inicial. As orientações de TCC, como trabalhos de conclusão de curso, a escrita de artigos como elementos advindos de pesquisas em sala de aula, sugerindo a leitura de grandes pesquisadores da área de formação de professores, através do incentivo ao desenvolvimento de pesquisas de campo, tudo isso pode colaborar para aquisição de vários conhecimentos por parte dos estudantes, desde que não seja cobrado apenas como produto a ser entregue para obtenção de resultado, mas sim seja fruto de processo compartilhado entre professores e estudantes, perseguindo um caminho de construção construtiva de conhecimento.

Para o professor Clebson,

[...] o ensino com pesquisa é fazer as duas situações distintas: **identificar e entender uma teoria e depois identificar onde essa teoria, na prática, está acontecendo** [...] no primeiro passo uma discussão teórica, depois a coleta de informações e depois, no final de tudo, dar uma resposta acadêmica baseada nos dois critérios. Qual o final de seu estudo de caso relacionado a uma teoria e uma prática. Aí você tem **um resultado final**. Aí eu acho que a gente tem a pesquisa em si [...] **a pesquisa não só de gabinete, como a pesquisa em lócus mesmo. Nessa pesquisa de campo, muitas vezes vai ter que trazer dados de lá. Aí precisa juntar duas coisas, a pesquisa bibliográfica que é a teoria que você vai aplicar**. Primeiro tem que escolher qual é a teoria que vai e **não o problema**, e depois você aplicar a prática do que tá fazendo. (Prof. Clebson. Relato de entrevista, 2018).

Analisando as declarações do professor Clebson, é possível perceber que o sentido de pesquisa é entendido como resultado e exercício de pesquisa científica. Os rigores formais do

conhecimento científico, típico do conhecimento produzido na academia, parecem fazer parte das práticas de pesquisa concebidas pelo docente. Considera-se, nessa relação ensino-pesquisa, a possibilidade de estreitar laços entre a teoria e a prática, realizar maior diálogo com a realidade através da pesquisa de campo e incentivo à pesquisa bibliográfica, como consumo cultural científico importante para a produção de conhecimento a partir da constatação de teoria na prática. A representação atribuída à pesquisa deixa antever que o sentido de pesquisa presente na academia, nos cursos de formação, ancora-se no modelo cartesiano positivista, ainda presente na esfera acadêmica, conforme aponta Cunha (1996).

O trabalho docente do Ensino Superior prioriza a produção de conhecimento, haja visto que, na atualidade, à ciência cabe produzir resultados mensuráveis, o que aparenta ser prioridade na prática de ensino com pesquisa pelo professor Clebson. Para Severino (2001), a pesquisa assume três dimensões: a epistemológica, que tem a ver com a construção do conhecimento pelo sujeito; a dimensão pedagógica, relacionada com a mediação para que aconteça o processo de aprendizagem; e a dimensão social, que acontece mediante a extensão. No entanto, como contraponto para análise, em se tratando da relação ensino com pesquisa proporcionada pelo professor, percebe-se que uma das dimensões da pesquisa deixa de se fazer presente em sua relação: a pedagógica. Não há uma preocupação com a condução metodológica para construção do conhecimento pelo professor. O processo de problematização não ocorre, utilizando a conexão do ensino com a pesquisa apenas para a constatação de teorias em campo. Isso pode ser percebido nas declarações do professor Clebson em relação ao sentido de aprofundamento e de busca de resposta possibilitada pela pesquisa.

Com a orientação da abordagem teórica-metodológica processual da TRS, ao se aproximar dos sujeitos, pode-se refletir sobre os conteúdos das representações que guiam as práticas, ratificar o sentido latente das representações sociais, se existe a convergência ou divergência de seu significado, desvelando como os docentes tratam a pesquisa em sua prática de ensino.

5.2.2 A complexidade da docência no contexto da Formação Inicial

Nesta categoria, procuramos apresentar as declarações dos sujeitos investigados que representam a docência como atividade complexa, aspecto que impacta um ensino com pesquisa na prática dos professores que trabalham na formação inicial do curso investigado.

Nesse sentido, buscamos trazer à tona representações que contestem essa complexidade como elemento dificultador para uma prática de ensino emancipatória e ativa, que possam colaborar para uma aprendizagem significativa, configurando-se em uma prática de ruptura com as velhas formas de ensino, típicas do modelo de formação tradicional. Procuramos, então, analisar os conteúdos discursivos destacando os elementos que interfiram no processo de ensino e aprendizagem colaborando para a promoção da autonomia e emancipação dos estudantes-sujeitos. Com base na análise das porções de sentidos extraídas a partir dos posicionamentos dos professores, em relação aos casos de ensino 1, 2 e 3, elegemos a “motivação” e o “perfil dos licenciandos” como subcategorias.

5.2.3 Motivação discente para aprendizagem

A motivação discente foi um dos aspectos marcantes no discurso dos sujeitos investigados. Para os professores Marcos e João, a motivação ou desmotivação discente é um dos fatores que interfere na prática docente e na aprendizagem em sala, ocasionando o desinteresse, a falta de atenção e a apatia dos alunos durante as aulas, o que acentua a complexidade da docência. Segundo eles:

Eu acho que é desinteresse deles, não conhecem a relevância, a importância da disciplina ainda e, muitas vezes, **ficam dispersos**. (Prof. João. Relato de entrevista, 2018).

Estudante é estudante, em qualquer situação, seja no ensino básico, na escola...**a motivação é interna e não externa**. Eu posso ser o melhor professor ali, mas se você não estiver bem motivado internamente [...]. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

Para o professor João, a dispersão dos estudantes nas aulas está ligada à falta de interesse dos estudantes, por não correlacionarem a importância do conteúdo da disciplina com a sua formação, o que parece bem comum quando o conteúdo apresentado na aula parece estar desvinculado da realidade dos estudantes e da sua vida prática. Ao afirmar que os estudantes não conhecem a importância da disciplina e que, por isso, ficam dispersos, em nenhum momento o professor atribui à sua prática docente parte dessa responsabilidade. Não considera o papel das estratégias ou do tipo de aula ministrada como elemento importante para mobilizar a participação dos alunos. Apenas centra no aluno a falta de envolvimento deles com a aula, postura bem conservadora presente no ato de ensinar. Não leva em conta a verbalização excessiva da aula expositiva, a monotonia do jeito de ensinar e a fraca mediação

do professor para imprimir vida aos conteúdos e mobilizar a participação dos estudantes como sujeitos. Segundo Paulo Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno para o movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Percebemos aí que o grande mestre Freire (1996) enfatiza, sobretudo, a percepção consciente da interação como um elemento fundamental na mudança das relações entre professor-aluno-conhecimento. A interação – como princípio – e a aula expositiva dialogada – como procedimento – ainda não vêm sendo incorporadas na prática como deveria. Mesmo como uma metodologia bastante conotada como tradicional, para Freire (1996) é possível torná-la envolvente e trazer à tona a participação dos alunos, propiciando a aprendizagem.

No relato do professor Marcos, é possível perceber que ele entende a motivação do estudante na aula como algo extrínseco, independente, desvinculado da prática docente realizada. De fato, atualmente o professor contemporâneo depara-se com um comportamento bastante comum entre os alunos: a questão da desmotivação, do desinteresse ao conhecimento sistematizado, enfim, em querer aprender o conteúdo. Necessita-se do domínio em relação à motivação discente pelo professor, conhecendo seus determinantes, possibilitando nortear a arte da motivação para viabilizar a aprendizagem significativa, o que depende de estratégias ativas em que os estudantes se sintam sujeitos de todo o processo. Segundo Gadotti (2002, p.29), enquanto professores, necessitamos ter clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para entendermos melhor o ato de ensinar. Para nós, docentes, não basta saber como se constrói o conhecimento, precisamos dominar outros saberes da complexa tarefa de ensinar, saber o que é ensinar e, sobretudo, como os adultos aprendem, o que diverge sobremaneira da maneira das crianças. Placco e Souza (2003, p. 17), “[...] a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas [...]”.

Além disso, ficou explícito no discurso do professor Marcos que “a motivação é interna e não externa”. Estudiosos do campo da motivação mostram que a motivação de adolescentes não é intrínseca (como disse o professor), tendo em vista que os professores se preocupam com a transmissão dos conteúdos e com os motivadores externos, como notas e outras recompensas (PLACCO e SOUZA, 2003). A motivação de crianças e de adolescentes na escola

[...] não é intrínseca, fato este que não deveria causar surpresa, visto que a escola não prioriza essa orientação ou, preocupando-se com a transmissão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho através de notas, dando ênfase aos motivadores externos, entre outros. (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001, p. 45)

De acordo com a Teoria das Representações Sociais, a atitude do professor Marcos, demonstrada inicialmente através de seu discurso, ao afirmar que a motivação é interna, “[...] logra destacar a sua orientação [...]” em relação ao papel motivador do professor (MOSCOVICI, 1978, p. 70). Na visão do professor Marcos, não cabe ao docente o papel de despertar o interesse e o envolvimento do estudante na aula – o que representa o professor como sujeito incapaz de mobilizar o estudante –, de ressignificar a prática, dando sentido ao conteúdo, em vez disso, ancora-se no modelo da pedagogia tradicional, que trata o homem como ser imutável, que pode se desenvolver apenas sob disciplina rigorosa, a fim de possibilitar o surgimento de aptidões (BACKER, 2001).

Como contraponto a essa perspectiva, de acordo com Bellan (2005), o aprendizado do aluno deve ser totalmente direcionado aos seus interesses. Para Pozo (2002), toda a mobilização cognitiva que demanda a aprendizagem requer um interesse, uma necessidade e doses de motivação significativas. O sujeito adulto terá vontade de aprender tudo sobre o que lhe convier, o assunto que tiver sentido e correlação com sua vida, pois o adulto é movido pela vontade de aplicar o que aprende em sua prática diária. Nesse sentido, nem sempre é válido afirmar que o aluno é desmotivado, pois ele pode estar assim devido a problemas circunscritos a alguma disciplina, como o professor, por exemplo, de acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2001).

Conforme Moscovici (1978, p. 59), “[...] as representações individuais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é, ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa presente se modifica. Mas essa dialética, o seu jogo, revestem-se de um significado maior.”. Desconsiderar a importância de motivar por achar que é algo independente à sua mobilização, desconsidera o papel dos professores como conhecedores da psicologia da educação, como agentes de mudança, mobilizadores e mediadores na construção do conhecimento.

Em tempo, o professor Marcos também apresenta uma representação contraditória em sua declaração: “**Então, nós professores não temos que procurar quem é culpado** e sim pensar em resolver tal situação.” (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018). A representação do professor Marcos sobre a motivação e seu papel enquanto professor formador apresentam

uma característica aparentemente contraditória. Conforme Abric (1994, apud SÁ, 1996, p. 72) “[...] as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis [...]”.

Segundo a teoria das Representações Sociais, as representações são reveladoras de contradições presentes na realidade social. Os sujeitos, ao deixarem escapar determinadas representações, procuram, ao mesmo tempo, mascará-las, como julgamento consciente, modelado, em virtude do teor significativo da representação revelada espontaneamente. Para Moscovici (1978, p. 78), as noções empregadas por uma pessoa interrogada no decurso de uma pesquisa têm por objetivo compreender sua conduta, assim “[...] pode-se dizer de algum modo, que a comunicação modela a própria estrutura das representações [...]”, o que parece evidenciar ser um dilema sofrido por Marcos. Enquanto professor, o tema motivação parece ainda carecer ser debatido, questionado, refletido, ou seja, é algo que o inquieta, que em um momento o coloca na posição de responsável por equacionar essa situação, mas, depois, parece sugerir a ele próprio se eximir, colocando no estudante a culpa pelo desinteresse. Uma situação reveladora de um mal-estar, típico da realidade paradigmática que se apresenta no cenário educacional, já evidenciada por alguns teóricos, como situações que denotam o quão complexa é a realidade que envolve à docência, também no Ensino Superior.

Para Bordenave e Pereira (2002), o termo motivação alude a um conjunto de fatores ou variáveis que determinam e orientam uma ação, uma atividade ou conduta individual no intuito de alcançar um objetivo, mobilizar os envolvimento do estudante na aula, no processo de aprendizagem de determinados conteúdos. Nesse sentido, alguns professores sinalizam estratégias ou recursos utilizados em busca de uma mudança em relação ao desinteresse dos estudantes, à falta de atenção em sala e à pouca valorização do conteúdo da aula.

Eu procuro chamar a atenção deles. **Eu chamo para mostrar que isso será importante para a vida deles, vai ser necessário, que a oportunidade é única**, e se ficarem dispersos, conversando, lá na frente eles vão sentir falta. (Prof. João. Relato de entrevista, 2018).

Procuraria despertar nele o interesse dele buscar, investigar, se estudar, sobre aquele tema. **A necessidade de aprender está relacionada à necessidade da própria vida, então se o professor não traz elementos, os conteúdos que estão sendo apresentados que não se relacionem à vida do estudante, então para mim ele tem todo o direito de estar desatento**, desinteressado. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018).

Dentre as atitudes e recursos de gestão da sala de aula em busca de sanar o desinteresse dos estudantes, a fim de proporcionar o envolvimento e atenção deles, o professor João acredita que uma boa conversa é o bastante. Atribui à verbalização o poder de

despertar atenção e não lança mão de outras estratégias ou recursos. Também não menciona outros fatores que são coadjuvantes para o estabelecimento dessa situação. Essa postura se ancora no modelo de ensino e aprendizagem tradicional em que, por meio da exposição oral, o professor verbaliza o que sabe aos alunos que não sabem e, portanto, devem escutar, inclusive admoestações morais. Em nenhum momento o professor se abre ao questionamento, nem procura despertar a curiosidade como ponte para reflexão, estabelecendo uma conexão de reestabelecimento ou promoção da motivação intrínseca, quer dizer, propiciar nos estudantes o desejo de realizar as atividades por sua própria causa, por ser interessante e geradora de satisfação, como aludem Boruchovitch e Bzuneck (2001).

Já para a professora Sofia, a motivação do aluno está estritamente relacionada à desvinculação do conteúdo à vida dos estudantes. Então, ela propõe estratégias que podem motivar os estudantes por meio da promoção da curiosidade e do interesse, como o incentivo à investigação e estudos temáticos relacionados à vida dos estudantes. Segundo a professora, aproximar a realidade vivida com os conteúdos abordados em sala é fundamental para reestabelecer a conexão dos alunos ao envolvimento com a aula como ponte favorável à aprendizagem. A declaração da professora Sofia se apresenta divergente dos demais já apresentados, além disso, parece ancorar as representações na proposta progressista da educação freiriana. Para Freire (1997, p. 63), educar é construir, um “[...] ato comunicante, co-participado [...]”, em que a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática. Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim ato de conscientização e de testemunho de vida, do contrário não terá eficácia. A identidade e curiosidade do estudante tem de ser respeitada, “[...] caso contrário, tornar-se-á inautêntico, palavreado, vazio e inoperante [...]” (FREIRE, 1997, p. 69).

A professora Sofia traz a investigação como estratégia que promove a motivação e dá sentido aos conteúdos. A esse respeito, Demo (1996) reitera o papel da pesquisa como princípio educativo e formativo, um instrumento para evolução teórica e prática na universidade. A ideia central de educar pela pesquisa é “[...] em vez do ritual expositivo docente e da passividade discente, busca-se criar um espaço e um momento de trabalho conjunto, no qual todos são atores, colaborando para um objetivo compartilhado” (DEMO, 1996, p. 22). Os argumentos de Demo (1996) revelam a coerente escolha da professora Sofia, quanto à pesquisa como instrumento capaz de despertar a motivação e o envolvimento no processo de construção de conhecimento. Ao destoar dos demais professores, o posicionamento da professora Sofia parece apontar a pesquisa como estratégia capaz de

minimizar a situação complexa vivida pelo professor na sociedade contemporânea, na qual o aluno que adentra na sala de aula almeja um sentido que seja capaz de atraí-lo e torná-lo sujeito protagonista do ato de aprender.

A falta de motivação dos estudantes é apontada pelo professor Clebson, como elemento que torna árdua a profissão docente. Ele atribui a falta de motivação às novas tendências avaliativas presentes no percurso educativo atual, inclusive na universidade.

É árduo. O trabalho é muito árduo [...]. **Antes o pessoal tinha medo de ser reprovado.** Você fazia uma prova super difícil, aí o cara perdia... ai meu Deus! Se eu perder? [...] hoje não. Acabou essa história [...]. **Reprovar já não é mais uma estratégia.** Tem que se criar novas estratégias. Tá difícil. O cara perde, pode vir. A própria instituição tem criado mecanismos novos, eu acho que são **mecanismos perversos contra a ideia do estudo.** (Prof. Clebson)

Ao relatar que o trabalho docente é árduo, o professor Clebson representa a docência como tarefa complexa. Menciona que ensinar, envolver e motivar os estudantes nos dias atuais se torna cada vez mais difícil, haja visto que, para mudar a estratégia de ensino, sempre requer do professor tempo e domínio do conteúdo. Salienta que, no caso do curso de Geografia, isso é mais fácil quando o professor já atua com a disciplina há anos, o que facilita “ter cartas na manga”. Assinala, também, que mesmo o professor mudando constantemente de estratégia, o aluno nem sempre se engaja, se envolve e se interessa pela aula. Declara que o desinteresse do estudante é notório, principalmente em cursos que não têm reconhecimento social, como as licenciaturas. Atribui aos mecanismos institucionais do estado, como a política para acesso e permanência do estudante, como instrumento de precariedade da qualidade do ensino e desmotivação do estudante. Inclui nisso o despreparo do estudante ao entrar na universidade, quando, diante do conteúdo, se sente incapaz de acompanhar e desmotiva-se. O professor Clebson também cita a perda do poder que a avaliação tinha diante da atual configuração do sistema de ensino, que deixa de ser instrumento de controle e exercício de poder do professor sobre os alunos. Diante do exposto, podemos inferir que o posicionamento do professor revela uma tendência pedagógica tradicional e uma resistência à mudança.

No nosso entender, a prática docente do professor Clebson está influenciada pela sistemática de exames na qual a prova assume um papel fundamental, na medida em que causa o medo e, portanto, a “motivação” do estudante para o estudo do conteúdo até memorizá-lo, com o objetivo único de devolvê-lo ao professor no dia e hora determinados.

Diante de tal realidade, sobre a desmotivação, a necessidade de inovação e as atitudes docentes no ato de ensinar que impactem na aprendizagem e constituam em uma ruptura com as velhas formas de ensinar, o professor Marcondes declara que os professores de hoje,

[...] **é uma geração de professor que tem um grande desafio.** Desafio que é justamente esse, **de fazer uma transposição de sua formação acadêmica, final do século XX para uma nova educação,** proposta para o século XXI. (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

Eu acho que **a gente tem que repensar** a nossa proposta enquanto educador, enquanto professor. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018).

Fica evidente, nas declarações do professor Marcos, a consciência das implicações sócio-políticas de sua função enquanto professor formador de futuros professores, da necessidade de mudança e de ruptura epistemológica. O professor percebe que o ensino ainda permanece arraigado nas práticas e posturas típicas da tendência pedagógica tradicional, revelando a necessidade de se buscar a construção de outra relação pedagógica, mais emancipatória, bem evidente no seu conteúdo discursivo, ao afirmar que “a gente tem que repensar a nossa proposta enquanto educador”

5.2.3.1 O perfil do discente licenciando

Reunimos, nesta subcategoria, as declarações dos docentes que expressam as características dos estudantes, as quais, segundo os professores, tornam o ato de ensinar complexo e interferem diretamente no processo de construção e produção de conhecimento ao longo da graduação em licenciatura. A primeira característica dos estudantes apresentada foi que eles são alunos trabalhadores, de diferentes localidades, e isso sugere que eles apresentam realidades socioeconômicas e culturais variadas. “Aqui **temos alunos oriundos de várias localidades**, de realidades diferentes. Aqui a gente recebe pessoas do estado todo.” (Prof. Marcondes).

No depoimento do professor Marcondes, essa característica se apresenta como um fator que desafia a competência do professor, considerando, nessa perspectiva, uma relação complexa, mas que essa característica pode ser positiva, contribuindo para a aprendizagem. Nesse sentido, o professor menciona, “a gente tem muita gente diferente. Dentro dessa diferença pode contextualizar, tentar aproveitar essa diversidade, inclusive social e socializar”. A representação que ele faz dos alunos os considera como pessoas culturalmente situadas, como defende Volpato e Pinto (2012, p. 8), ao afirmarem que esses estudantes

possuem “[...] aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades [...]”, aspecto importante que deve ser considerado em sala, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Buscando analisar e compreender melhor as declarações expressas oralmente pelo professor Marcondes no contexto da pesquisa, na busca de apreender o significado, como propõe Moscovici (1978), durante a entrevista, essa característica dos estudantes se mostra como algo que parece exigir uma habilidade maior do professor para lidar com essa situação de diversidade e objetivar sua prática, ou seja, promover um processo de aprendizagem que dê conta de cumprir os objetivos almejados, de forma que atenda aos sujeitos com suas especificidades. A concepção de aprendizagem presente na declaração parece ancorar na abordagem histórico cultural vygotskyana, na qual o professor tem um papel singular no desenvolvimento dos sujeitos, enquanto os alunos se desenvolvem pelo processo de internalização de modos culturais de pensar e agir que se dá por meio das relações sociais (VOLPATO, 2012).

Outra característica dos licenciandos, bastante evidenciada pela maioria dos docentes investigados, refere-se à deficiência de leitura e escrita. Essa carência dos estudantes colabora para tornar complexo o processo de construção e produção do conhecimento, durante a formação inicial de futuros professores. Para eles,

[...] nossos alunos das universidades, sejam elas federais, estaduais, principalmente as estaduais, **nas licenciaturas, chegam os sobreviventes de uma escola básica, pública, sucateada, falida. E aí [...] eles chegam aqui para nós, chegam nessas condições de não saber ler, escrever.** (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018).

[...] **eles chegam aqui sem ler e escrever mesmo. Ele lê mal, ele escreve mal, é uma falha, mas também eles precisam ler e escrever como academia quer.** (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

[...] os alunos **possuem dificuldade de leitura**, embora eu não trabalhe com texto e sim com análise de dados (Prof. João. Relato de entrevista, 2018).

Para os professores, os estudantes chegam à universidade com essa deficiência, qualidade comprometida decorrente da carência de políticas educacionais sérias. Todos esses aspectos fazem parte das tensões vividas na profissão de professor. Conforme Tardif e Lessard (2008, apud RIBEIRO, 2012), “[...] à docência na atualidade, representa um setor que centraliza tensões sob diversos pontos de vista [...]”, inclusive decorrente dos financiamentos do setor educacional, condições de trabalho, dentre outras. De acordo com Soares e Ramos (2017, p. 187):

Em decorrência do processo de democratização do ensino superior através das políticas de acesso e permanência, instituídas pelo governo brasileiro, que promoveram a ampliação do ingresso dos jovens e adultos com trajetórias de escolarização precárias, em consequência, demonstrando déficit intelectual e de competências cognitivas, o que requer dos professores universitários, para garantir a permanência e sucesso desses jovens, mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Para esses autores, esse cenário é responsável pela queixa recorrente, tanto dos alunos – por não conseguirem acompanhar o ritmo de aprendizagem como deveriam, com dificuldades de ler e interpretar textos, abstrair os elementos das mensagens, produzir textos acadêmicos, dentre outras –, como comentam os professores, uma vez que sentem gravidade e entendem a complexidade que tal fato representa para construção de produção de conhecimento na academia, durante a formação inicial de professores. Situação bastante preocupante e complexa quando se trata de uma realidade que envolve futuros professores. Para Oliveira e Santos (2005), a leitura não é uma atividade simples de ser realizada, pois ler não é apenas decifrar os códigos linguísticos, mas sim poder compreender, contextualizar, significar e agregar criticidade. Por isso, saber ler é um grande passo para obtenção de novos conhecimentos, além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. A leitura se configura como um elemento desafiador no cenário da educação atual, a sua deficiência por parte dos alunos torna complexa a docência e requer, no ato de ensinar, práticas inovadoras que colaborem para o desenvolvimento ou fortalecimento dessa habilidade, além de proporcionar a motivação e o envolvimento dos alunos. Os professores investigados também relatam a dificuldade da leitura crítica por parte dos estudantes, assim, sinalizam a importância da criticidade. Na visão deles,

[...] encontro **muitos com essa dificuldade de fazer leitura crítica**. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

[...] **a leitura seria um dos instrumentos, estratégia bem importante para isso**, porque você não fica limitado com determinadas coisas, com situações, inclusive que eu **possa trazer uma situação para estudar e que a partir dali eles estudem, e eles tragam outras leituras, outros textos, que digam não concordam**, que não foi visto. (Prof. Joao. Relato de entrevista, 2018)

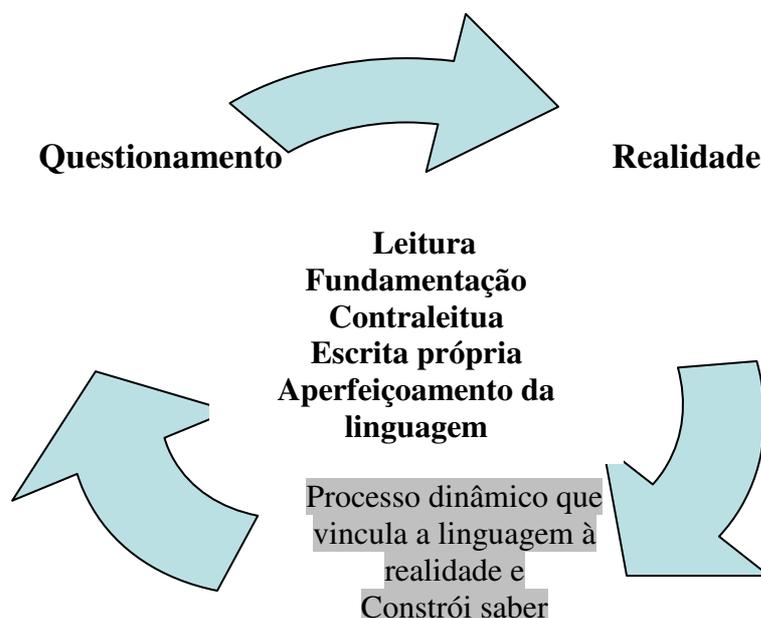
De acordo com Carelli (1996), Oliveira (1996) e Pellegrini (1996), conquanto seja papel do Ensino Superior proporcionar uma visão mais crítica em relação ao mundo, os estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o domínio de leitura esperado para esse nível de ensino. Desse modo, torna-se relevante a realização de políticas de formação para os professores formadores, para que estes busquem alternativas para o diagnóstico e o desenvolvimento dessa habilidade.

A esse respeito Demo (1995, 2011), Galiuzzi (2011) e Maciel (2011) mencionam a importância da pesquisa como estratégia para o desenvolvimento da leitura e suas habilidades cognitivas. Para os autores, o ensino com pesquisa se configura em uma prática ativa de desenvolvimento de competências cognitivas, especialmente as comunicativas. Em particular, no contexto de formação profissional, como é o caso do lócus desta investigação, o ensino com pesquisa pode promover desafios que mobilizam o envolvimento dos estudantes licenciandos, desenvolvendo posturas críticas e reflexivas, incentivando a participação deles enquanto sujeitos protagonistas, no sentido de buscar, selecionar e analisar informações. Assim como a leitura, a pesquisa é fundamental para o progresso de uma cultura, construção e socialização do conhecimento de cunho social e político que promovam a mudança no contexto em que o futuro professor está inserido.

A leitura é uma atividade complexa, compostas por múltiplos processos interdependentes, os sujeitos investigados se sentem desafiados diante da realidade precária em que os alunos se encontram, o que os impõe o enfrentamento dessa realidade, para tanto, é importante entender que, como afirma Freire (2017, p. 5), “[...] aprender a ler, a escrever, é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade [...]”. Esse pensamento vai ao encontro do nosso, pois cremos que o ensino com pesquisa, como instrumento metodológico de construção de conhecimento durante a formação inicial dos professores, possibilita o uso dos recursos culturais como a linguagem, a escrita e a leitura na construção de conhecimento. Isso de maneira envolvente, pois é um ensino que se vincula à realidade dos estudantes, considerando-os como protagonistas, e eles, ao realizarem a pesquisa, além de serem leitores, passarão a ser escritores, a dialogarem com os textos, realizando, mesmo com alguma deficiência e dificuldade, a interpretação do que os autores dizem, realizam, assim, aquilo que Demo (1997) nomeia de contraleitura.

Assim, compreendemos que o ensino com pesquisa pode colaborar na construção do conhecimento, ao tempo que, por meio do questionamento, do diálogo com a leitura e a escrita própria sobre um objeto ou fenômeno na realidade, promove-se a superação da aula memorística, transmissiva e copiadora.

Figura 1 – Esboço da proposta do ensino com pesquisa elaborado como estratégia de desenvolvimento da linguagem



Fonte: Elaboração dos autores, partir das ideias de Demo (1995, 2011), Galiuzzi (2011) e Maciel (2011)

5.2.4 Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na prática docente

Nesta seção, apresentamos as estratégias utilizadas pelos professores. Ao analisarmos as declarações dos docentes formadores, procuramos perceber se a pesquisa aparece como uma estratégia de ensino e qual o sentido de pesquisa se apresenta revelada na prática realizada. Essa categoria emergiu a partir do conteúdo das declarações considerando o posicionamento dos sujeitos investigados (em relação ao caso de ensino 2, 2.a, 2.b). A análise do conteúdo resultou em duas subcategorias: “buscando quebrar paradigmas da ciência moderna” e a “formação continuada como alternativa necessária”, ambas aqui consideradas como elementos propulsores do ensino com pesquisa na perspectiva elencada neste trabalho.

Dentre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores formadores, apareceu inicialmente o “estudo de campo” que, segundo os docentes:

[...] no nosso curso, nós tínhamos duas situações. Eu falei tínhamos, porque a gente não tem conseguido realizar por falta de recursos, que era fazer a contextualização dos conteúdos teóricos da sala com o visto em campo. **Geralmente em estudo de campo o protagonismo do aluno é maior que na sala.** (Prof. Marcondes, Relato de entrevista 2018).

As vezes **parece que a disciplina trata de algo que tá distante aí realizo trabalho de campo.** Faço um trabalho aqui na região. Vou para o CIS, contextualizo com o plano de desenvolvimento nacional, vou para a serra da Pituma e aí utilizo a visualização das rodovias para ver a importância daquilo para a organização espacial, e aí vou para um assentamento. Fiz um trabalho de campo numa

comunidade Quilombola [...]. Vamos para o Rio Paraguaçu [...]. Com o trabalho de campo também procuro incentivar que esses futuros professores sejam também pesquisadores. Outra coisa, **eles vão para campo e eu não cobro relatório, eles trazem aquela realidade vista para a sala de aula, discutem o que viram e depois produzem um artigo** (Professora Sofia, Relato de entrevista 2018).

Nota-se que para os docentes formadores, o estudo de campo é pretendido como uma oportunidade de desenvolver uma contextualização do que se vê na teoria no campo. Essa aproximação, para a constatação em campo de conceitos e ou fenômenos geográficos, segundo os professores, é uma oportunidade valiosa que favorece o protagonismo e incentiva os estudantes como futuros professores pesquisadores. Para o professor Marcos, o protagonismo do estudante licenciando é objetivado com o envolvimento em campo, pela observação, pelo relato, enfim, pela oportunidade que o campo oferece a questionamentos sobre os objetos e fenômenos naturais ou sociais encontrados. Para a professora Sofia, a viagem de campo também é considerada como uma oportunidade valiosa, inclusive para incentivar os estudantes a serem pesquisadores.

Os professores Marcos e Sofia julgam a viagem de campo como uma atividade importante para relacionar teoria à prática, porém, Marcos não explicita ou cita exemplos de como conduzia a atividade que, segundo ele, favorece o protagonismo. No nosso entendimento, o aluno protagonista assumiria uma função mais ativa. De fato, a representação do aluno protagonista por parte do professor parece ancorar na ideia de atenção motivada do estudante, ou seja, aquele que questiona, uma representação ainda presente nos espaços educativos.

De acordo com Haussois (2001), a palavra protagonista significa a junção das palavras *prôtos*: primeiro e *agonestês*; lutador, atleta, aquele que desempenha o papel principal. Portanto, o conteúdo das declarações dos professores não revelou em que medida o protagonismo de fato ocorre na viagem de campo, mesmo de relevante importância essa estratégia de viagem de campo.

Apesar do estudo de campo realizado pelos professores ser uma estratégia relevante, que propõe o diálogo com a realidade, o que é muito positivo, o professor Marcondes também não menciona o processo metodológico realizado, não cita exemplo, muito menos deixa claro como a interdisciplinaridade acontece. Suas declarações deixam transparecer que ele considera, ao lançar mão dessa estratégia, os estudantes como indivíduos espectadores, constatores de teoria no espaço visitado, sobretudo quando o professor menciona que faz “a contextualização dos conteúdos teóricos da sala com o visto em campo”, o que sugere a necessidade de se mobilizar o estudante para participar mais ativamente em campo.

De acordo com Anastasiou e Alves (2005), o trabalho de campo – estratégia nomeada como estudo do meio – é um estudo *in loco*, de um contexto natural e ou social, no qual o estudante se insere e passa a ser desafiado, visando a descrição e entendimento de uma determinada problemática. Para as autoras, essa estratégia cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma “direta” por meio da experiência vivenciada. Já segundo Demo (1996), é preciso proporcionar atividade desafiadora para o estudante, não centralizar a aprendizagem no professor que sabe, mas no aluno que constrói conhecimento a partir do questionamento reconstrutivo que pode ser estimulado na sala ou em campo, a partir da curiosidade, tanto na resolução de situações problemas, como em outras situações ofertadas pelo professor.

É preciso organizar um trabalho que promova diferentes formas de participação ativa dos estudantes, que não seja centrado no saber especializado do professor, de modo que os estudantes possuam maior atuação, não apenas como expectadores e relatores de processos desvelados pelo saber especializado/magistral do professor, mas sim como sujeitos questionadores e inquiridores sobre a realidade. No entanto, por que não dizer pesquisadores, com temáticas pré-definidas e ou a definir? Com projetos elaborados ou a elaborar, individualmente ou em equipe? A nossa intenção não é desmerecer a proposta de campo do professor, mesmo porque, a análise refere-se à parte/recorte de uma realidade, pretendemos então, apenas suscitar reflexões sobre o conteúdo das declarações que nos foram apresentadas. Como alude Freire (1996), é preciso existir uma reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática para que nenhuma perca seu sentido ou importância. Além disso, vale lembrar que a aprendizagem ou aquisição de conhecimento (e de conscientização) é elaborada pela problematização, em torno do conteúdo investigado e especificado pelo currículo, e este, por sua vez, encontra-se também inserido no contexto social, político e cultural vivenciado pelos educandos (FREIRE, 1985), o que parece ir ao encontro da proposta da docente Sofia.

A professora Sofia vai mais além, supera a prática de formação de orientação academicista, na qual se ancora o professor Marcondes, quanto ao papel do professor. Ela menciona o percurso metodológico que realiza através da estratégia de viagem de campo, seu objetivo e fim. Para ela, o estudo de campo é uma estratégia representada como exitosa porque, além de contextualizar o conteúdo curricular da disciplina visualizado e ou vivenciado em campo, proporciona aos alunos levarem para a sala de aula o que viram para fomentar discussão, propiciando a fundamentação teórica. Além disso, oportuniza a produção de artigos e não apenas o tradicional relatório como atividade avaliativa, o que, segundo ela,

ainda é muito solicitado no curso, mas, de acordo com Fernandez (2000), se trata de uma atividade típica de um modelo de formação enciclopédico. Podemos inferir que a proposta de estudo de campo da professora Sofia ancora-se no modelo de formação emergente, considerado, segundo Fernandez (2000), uma prática de orientação social-reconstrucionista, com modelo considerado crítico, no qual a ação docente busca promover ou colaborar com a emancipação dos sujeitos participantes do processo, ao passo que a prática de ensino realizada se torna uma ocasião importante para construção e produção de conhecimento novo por parte dos alunos de forma significativa.

A pesquisa, atividade correlata evidenciada no conteúdo das declarações da professora Sofia, propicia a contextualização do conteúdo teórico e prático, vivenciado, que será tematizado e aprofundado através da elaboração de um produto científico: o artigo. Produto esse que representa, para a professora, o rompimento com a proposta conservadora/tradicional de ensino, que concebe a avaliação apenas como uma verificação dos conteúdos assimilados, algo meramente conteudista, como provas ou relatórios. A avaliação passa a ser constituída como processo autoral e significativo, promovendo a educação científica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da leitura e escrita. A pesquisa aparece como estratégia de ensino, um instrumento didático capaz de romper as velhas práticas, o que impacta na aprendizagem e é possível de ser realizada. Proposta que fica ainda mais evidente na análise da segunda estratégia.

A segunda estratégia de ensino utilizada pelos docentes, que representa, na visão dos professores, atividades ativas, de ruptura com as velhas formas de ensinar, favorecedora da emancipação dos licenciandos, foi a produção de artigos, conforme podemos notar nos depoimentos dos professores Clebson e Sofia.

A construção de artigos acadêmicos na disciplina. **O artigo é um produto que deverá ser entregue no final.** (Prof. Clebson, Relato da entrevista 2018)

Escrita de artigos, incentivar a produzir conhecimento, a partir da pesquisa, da investigação. Então, eu considero isso uma pratica inovadora [...]. Sempre procuro trazer **situações e conteúdos da realidade deles.** Outra coisa, eles têm dificuldade de entender teoria, então eu tenho feito muito com eles, a descoberta da teoria [...]. Peço por exemplo, para relacionar os conceitos no livro didático. Então, **ele vai construir o artigo sem ser uma escrita enciclopedista. Eles vão produzir, escrevem, corrijo, entrego, corrijo novamente.** Agora mesmo, eu tive um artigo com dois estudantes que foi aprovado em evento internacional. **Meu estudante produz artigo, trabalha conceitos, depois trata da temática,** e esses artigos na licenciatura, por exemplo, produzem conceito. (Prof.^a Sofia, Relato da entrevista 2018)

Ao analisar essas declarações, ora o artigo é concebido como produto científico de cunho avaliativo, ora é considerado como processo-produto de construção de aprendizagem, com objetivo de aprendizagem das habilidades da investigação para além de um ensino centrado nos conteúdos.

Nas declarações do professor Clebson, é possível perceber que ele objetiva a elaboração de artigos apenas como atividade avaliativa a ser realizada pelo discente, como produto de conhecimento científico a ser elaborado e entregue ao docente para obtenção de uma nota. Sentido divergente da perspectiva de trabalhar, o artigo como estratégia didática utilizada pela professora Sofia. Como analisado antes, a professora Sofia representa o artigo como produto resultante de um trabalho investigativo processual, envolvente, que favorece a leitura, a escrita autoral, em que o exercício da argumentação própria é referenciada pela pesquisa bibliográfica como base teórica, para socialização de um conhecimento reconstruído e inovador orientado, o que parece corroborar o conceito de artigo científico proposto por Britto (2001, p. 112), quando o nomeia como um tipo de “[...] trabalho científico primário que se define por um discurso ‘envolvido’ – o da descoberta [...] –, porque o escritor busca o envolvimento da comunidade científica com o valor de verdade de sua descoberta.” que, na maioria das vezes, é referenciada por estudos teóricos já existentes, que demonstra o resultado de estudos completos ou parciais. Um processo de construção de conhecimento que estimula o aprender, a partir da relação de envolvimento e vivência dos sujeitos com os objetos, como uma aproximação com a realidade contextual dos estudantes.

A professora Sofia aparece nesse processo como incentivadora de produção de conhecimento a partir de conteúdos da realidade dos estudantes, evidenciando, em suas declarações, o trajeto realizado com eles, demonstrando seu papel de mediadora/sujeito/parceiro, quando ela sai da posição passiva de cobrança e passa para a ativa de acompanhamento, com o ato de corrigir, recorreger, que aproveita a construção dos artigos, fruto de pesquisas em campo, para oportunizar o exercício de produção do conhecimento científico, exercendo a função de orientadora dos alunos, discutindo e explicando os referências teóricos pertinentes. A elaboração do artigo vai além do contato com a prática pela prática, como ativismo de produção de conhecimento científico, funciona como uma estratégia que proporciona a ampliação de conhecimentos e potencialidades cognitivas. Isso pode ser comprovado quando a professora menciona que “eles têm dificuldade de entender a teoria, então eu tenho feito muito com eles, a descoberta da teoria”, o que também revela que, além de conteúdos conceituais, a professora utiliza procedimentos que favorecem o

desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para os estudantes, tanto em sua vida acadêmica como na profissional, a exemplo da interpretação, análise e crítica por meio da leitura, discussão de textos e exposições dialogadas.

A docente Sofia utiliza procedimentos, por meio de questionamentos, que favorecem a síntese argumentativa, o desenvolvimento da linguagem e a bagagem cultural mais ampliada por conta do contato com trabalhos teóricos já existentes. Deixa claro, quando afirma que os alunos constroem o artigo sem “ser uma escrita enciclopedista”, que a concepção epistemológica que respalda a sua prática confirma uma postura de rompimento com o modelo conservador de formação, o que já afirmamos na análise da estratégia anteriormente citada (viagem de campo). Sofia assume um modelo de formação, agora mais evidente, quando faz uso do artigo como estratégia de ensino-aprendizagem, que além de seguir uma postura crítica reconstrucionista, adota uma atitude embasada no paradigma de formação emergente, seguindo o modelo de formação pela pesquisa como aborda Behrens (2005). Essa perspectiva considera que as transformações na sociedade do conhecimento – que acontecem rapidamente em todo o mundo –, impõem um repensar imediato sobre o ensino praticado, principalmente nas universidades. De acordo com Demo (1996, p. 1), a pesquisa no ensino tem como fim “[...] construir a capacidade de (re) construir [...]”. Para ele, a pesquisa deve se tornar uma estratégia de ensino possível para a construção do conhecimento de professores e alunos, como uma alternativa que promove a inovação das práticas de formação de futuros professores, que ainda se encontram arraigadas ao conservadorismo de concepção tradicional de educação nos cursos de licenciatura. Além disso, que se faça diferença na educação, em todos os níveis de ensino, o que corrobora a afirmação da professora, quando menciona que é preciso “romper com a estrutura de ensino, com a educação tradicional, cartesiana, linear, de base positivista, que não faz mais sentido nos dias atuais” (Prof^a Sofia. Relato da entrevista.2018).

As oportunidades ofertadas aos alunos, por meio das práticas de ensino da professora Sofia, mediante estudo das suas representações, evidencia que ela assume uma postura de comprometimento político com a educação, quando o sentido que tem dos estudantes projetados como sujeitos capazes de construir novos conhecimentos, serem autônomos e emancipados, serem capazes de contribuir, como educadores que serão, para a construção de uma sociedade melhor; como profissionais capazes de se inserirem no seu campo de trabalho, como intelectuais, verdadeiros agentes de transformação.

O entendimento anteriormente exposto nos faz reportar a Moscovici (1978) que, através da TRS, afirma que os sentidos revelam a prática social dos sujeitos, outrossim, os sentidos “[...] elaboram comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...]” (SÁ, p. 43). Assim sendo, podemos afirmar que o sentido atribuído ao ensino, aos alunos, à aprendizagem, evidenciado no discurso da professora Sofia é convergente à sua prática, pois fica evidente que esta docente concebe os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, age como parceira dos estudantes (ambos sujeitos do processo). Além disso, ela instiga os alunos a pensarem por meio de questionamento a respeito da realidade experienciada, tirando dúvidas, promovendo debates sobre correntes teóricas, corrigindo e recorrigindo os trabalhos, propiciando o favorecimento da aprendizagem e a emancipação dos estudantes através da escrita autoral.

Ao introduzir a elaboração de artigos, fruto de investigação em campo, do contato ou problematização da realidade, a professora está utilizando a pesquisa como estratégia didática, ou seja, um princípio educativo, assumindo, em sua prática, o ensino com pesquisa que coaduna com a perspectiva do educar pela pesquisa de Demo (1996), em que o papel do professor é assumido como orientador. Para ele, quando o professor atua como orientador de pesquisas, o aluno é acompanhado processualmente, ultrapassando procedimentos centrados apenas nos conteúdos, valorizando as habilidades, o que também significa dizer que supera a concepção da avaliação tradicional por meio de prova (atividade escrita de verificação de conteúdos), passando a considerar o processo de formação por competência através da pesquisa, utilizando-se, portanto, da avaliação processual. Atuando com a pesquisa como estratégia de ensino, segundo Demo (1996), a sala de aula torna-se lugar privilegiado para um processo emancipatório, no qual o “aprender a aprender” torna o ensino ainda mais significativo, sobretudo se tratando de sujeitos-futuros professores. Behrens (2005, p. 84) exprime o que parece coadunar com a representação de estudante da professora Sofia, ao considerar “[...] como sujeito, o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender [...]”. Além de contribuir para a emancipação, o processo de construção de conhecimento pela pesquisa oferece condições para que os estudantes assumam responsabilidades, busquem soluções de problemas e desenvolvam a autonomia para atuarem como futuros profissionais (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A autonomia aparenta ser objetivada pela professora Sofia, como concebido no pensamento freiriano, segundo o qual a autonomia é entendida como uma construção cultural submetida a relação do homem com o conhecimento e com os outros. Nesse processo, o ato de ensinar, defende Freire, “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1998, p. 25). Entendemos que, assim como para a professora Sofia, para Freire (1998) é preciso conceber o ato de ensinar como uma relação dialógica, no qual estudantes e professores sejam tomados como sujeitos ativos e interajam dialeticamente com perguntas à procura de respostas para problematizações entrelaçadas ao processo de construção de conhecimentos, na compreensão dos fenômenos sociais, culturais ou políticos, a partir da análise crítica, observando as conexões envolvidas nos fenômenos, as quais merecem entendimento para que o fenômeno seja realmente compreendido.

O professor “[...] define-se como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno [...]” (DEMO, 1996, p. 78). Para Demo (1996, p. 13), esse processo também é uma via de formação da competência humana e histórica, porque segundo ele, não cabe apenas ao professor “executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos”. Demo (1996) demonstra que, através da prática de ensino com pesquisa, é possível fazer compreender que a história é um tempo de possibilidade, de fazer-se oportunidade, ou seja, deve fazer parte da maneira de ser de professores, o diálogo com a realidade de modo a questioná-la e reconstruí-la, o que também parece ser objetivado na prática de ensino da professora Sofia.

A terceira estratégia que aparece na declaração de um dos sujeitos foi o seminário temático como atividade avaliativa. Segundo o professor Marcondes,

[...] os alunos constroem material didático, utilizando o *Power Point* e disponibilizar para a turma. Cria-se um *e-mail* do grupo e eles disponibilizam para a turma. **Eu acho que quando a gente media e ele constrói, o resultado é mais positivo do que quando a gente dá pronto. Eu acho que isso é uma ruptura**, inclusive esses *slides*, a gente usa até em outras turmas. A gente propõe ao aluno que ele busque a informação, apresente o conceito, uma situação na sala da aula. A gente percebe que ele se sente menos intimidado de falar, percebe-se que há um empoderamento [...] porque às vezes o aluno na universidade acha que o professor sabe tudo e a gente sabe que não é isso... mas quando **a gente propõe um seminário aberto**, para ele escolher qual é o recurso, qual a dinâmica que ele vai utilizar em sala. Eu acho que dá **um diagnóstico melhor que a avaliação tradicional**, que a prova. Quando o aluno escolhe a dinâmica, o recurso que vai usar, ele constrói [...]. **É uma ruptura total** [...] porém eles têm muita dificuldade com a leitura, eles fazem leitura recortada, **o que compromete o conteúdo dos seminários**, usa autores que conflitam, confunde as informações [...]. (Prof. Marcondes. Relato de entrevista. 2018).

O professor Marcondes representa o seminário aberto realizado pelos alunos como uma estratégia de resultado exitoso, que rompe com a avaliação tradicional, haja visto que oportuniza aos alunos construir situações, escolher os recursos, enfim, serem criativos. Segundo o professor, o seminário promove um maior protagonismo do que a prova, como uma atividade avaliativa inovadora e exitosa, além do mais, rompe com a avaliação tradicional porque não é uma atividade diretiva e oportuniza a construção pelos alunos. Não é uma proposta fechada, nem uma receita, quando se propõe que os estudantes busquem informações, leituras e criem uma situação, apresentem um conceito em sala, que produzam seu próprio material didático. Para o professor, o seminário também é representado como uma estratégia que desenvolve a oralidade e desinibe o estudante.

O papel do professor é representado como mediador. No entanto, a orientação presente no conteúdo discursivo oralizado pelo professor é apenas aquela que “não deixa o conteúdo solto”, não esclarecendo os procedimentos realizados na mediação/orientação do seminário. O professor cita o empoderamento, a oportunidade de construir e o desenvolvimento da oralidade como pontos positivos, importantes na tomada do seminário como estratégia de ensino, mas ele não deixa claro o caminho metodológico adotado juntos aos estudantes (futuros professores). Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 79), utilizar o seminário como estratégia de ensino exige procedimentos. Os autores nos fornecem pistas de como proceder quando utilizar o seminário como estratégia, desde a etapa de preparação ao desenvolvimento, evidenciando ser fundamental o professor apresentar o tema conjuntamente com os discentes, justificar a importância, desafiar os estudantes, apresentar os caminhos para realizarem as pesquisas e suas diversas modalidades (bibliográfica, de campo ou de laboratório). O professor deve, ainda, fomentar os estudantes na pesquisa, apresentar fontes de consultas e, ao final, realizar um comentário ou síntese crítica do que foi apresentado, (ANASTASIOU; ALVES, 2005), o que parece divergir da prática realizada pelo professor por aparentar utilizá-la como estratégia avaliativa. Mesmo nessa perspectiva, em se tratando de um curso de formação de futuros professores, uma conduta mais disciplinada na condução desse tipo de estratégia pode colaborar como uma proposta ativa possível de ser aplicada no âmbito profissional dos licenciandos, futuros professores, colaborando para a construção de conhecimento dos envolvidos.

Mediante estudos das RS, atentamos ao que menciona o professor Marcondes, no fragmento “[...] a gente propõe ao aluno que ele busque a informação. O sentido atribuído ao seminário é de uma prática utilizada pela maioria dos professores. O professor não o

representa enquanto sujeito docente, mas faz menção ao grupo ao qual pertence – os professores, aparentando ser uma estratégia muito utilizada, inclusive como atividade avaliativa na universidade, durante a formação inicial de licenciandos. Ao final da sua declaração, o professor revela que o seminário “[...] é uma ruptura total [...] porém eles tem muita dificuldade com a leitura, eles fazem leitura recortada, o que compromete o conteúdo dos seminários, usa autores que conflitam, confundem as informações [...]”. A representação de seminário, tanto é mencionada como estratégia que se apresenta como ruptura total no processo de ensino-aprendizagem, como estratégia que compromete o conteúdo. Todavia, o professor colaborador desta pesquisa não menciona em seu discurso a sua mediação no sentido de contribuir para o desenvolvimento de tais habilidades, como a leitura de trechos de forma coletiva, a análise e interpretação.

Segundo Sá (1996, p. 44), de acordo com a TRS, as representações assumem a função de orientação porque elas guiam as práticas e comportamentos “determinando o tipo de relações pertinentes para os sujeitos”. Diante dessa premissa, podemos inferir que a relação mantida pelo professor e alunos com o seminário enquanto estratégia, aparenta objetivá-lo mais latentemente como instrumento de ruptura avaliativa, não como estratégia de ensino-aprendizagem que favorece o processo de construção de conhecimento, mas sim como produto para fim avaliativo, mesmo sem mencionar os critérios a serem utilizados. Segundo o professor, na maioria das vezes, os alunos realizam leitura por recorte, levando-os a confundirem as informações e comprometerem o conteúdo do seminário. Isso nos leva a repensar sobre a representação de seminário do professor Marcondes quanto a ser “uma ruptura total”, que promova, além de outras habilidades, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a construção de novos saberes.

A representação aparece flexível, cambiante e contraditória na unidade de contexto em que a representação foi mencionada (MOSCOVICI, 1978), o que parece ir de encontro ao que propõe Anastasiou e Alves (2005, p. 79) quanto ao papel docente na tomada de estratégias. Para eles, o professor “[...] deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratéguz*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento [...]”, o que aparenta não coadunar com a prática do professor, considerando o discurso declarado. A partir do exposto, podemos afirmar que as evidências discursivas demonstraram que mesmo o seminário sendo apontado pelo professor Marcondes, como estratégia de ruptura ao ensino tradicional, que favorece à emancipação, mesmo sendo uma prática que

coloca os alunos como sujeitos ativos, essa não é oportunizada e ou explorada em todas suas potencialidades, sendo objetivada como estratégia expositiva, de caráter avaliativo.

A última estratégia utilizada na prática de ensino dos professores, foi “a produção de texto”. Para o professor Marcos:

A grande estratégia que tenho utilizado na prática de ensino, que **considero uma ruptura na forma de ensinar, é, ao final do semestre, eles escreverem um texto sobre a disciplina**, que dê conta dos objetivos, metodologia, conteúdos. E eles, terão que criar um texto que abarque tudo que viram no semestre, a partir do vivenciado, experienciado, tipo: ao trabalhar com texto sobre os conteúdos da Geografia da população ao escreverem, eles terão que dizer como o professor apresentou o texto, qual o objetivo, qual a atividade o professor pediu, como ele se viu diante daquilo, quais as facilidades e dificuldades que eles sentiram, e como isso rebateu no dia a dia deles [...] Ao fazer essa atividade **ela passa a ser emancipatória porque o estudante passa a ter uma visão de que a avaliação vai além do memorizar e reproduzir o que o autor tá dizendo**. O objetivo maior é que eles percebam como eles entraram antes de ler o texto e como estão depois de ler o texto. (Prof. Marcos, relato da entrevista, 2018).

O professor representa a produção de texto como uma grande estratégia de ruptura. De acordo com o fragmento transcrito, “[...] o estudante passa a ter uma visão de que a avaliação vai além do memorizar e reproduzir [...]”, isso evidencia que a representação de produção de texto é concebida como estratégia da prática avaliativa que, segundo o professor, é “realizada ao final do semestre” (Prof. Marcos). No discurso, o professor afirma: “[...] considero uma ruptura na forma de ensinar, é, ao final do semestre eles escreverem um texto sobre a disciplina, que dê conta dos objetivos, metodologia, conteúdos. E eles terão que criar um texto.”, isso evidencia uma inconsistência entre o conceito de estratégia de ensino que promove uma ruptura e estratégia avaliativa. O conceito de estratégia de ensino aparece como produto avaliativo, não como estratégia de ensino. Mesmo induzindo o aluno a uma reflexão sobre as vivências pessoais ao longo do desenvolvimento da disciplina, a pensarem sobre os avanços a nível de conhecimento e como se viram diante dos conteúdos, das facilidades e dificuldades, o professor aparenta conceber a produção do texto como uma autoavaliação. O caráter emancipatório proposto pelo professor Marcos parece ancorar na dimensão freiriana, como sendo a promoção da consciência do vivido e a consciência de si em um permanente movimento de busca, interpretação, entendimento de sua realidade e de seu contexto (FREIRE, 2010, p. 58).

Vimos que as estratégias de ensino-aprendizagem deixam de ser contempladas, elas aparecem como estratégias avaliativas diferenciadas das antigas provas, seja o seminário, a escrita de um texto conclusivo do componente curricular trabalhado ou o artigo. Os docentes mudam o modo de avaliar, o instrumento de coleta de dados, mas não mudam a concepção

paradigmática, pois o professor abdica do seu papel mediador no processo de construção de aprendizagem. Uma ação está diretamente imbricada na outra, aparentam desconsiderar as potencialidades das estratégias no processo de construção do conhecimento na prática de ensino. Além desse desvelar, foi possível perceber que a pesquisa aparece praticada por um número bem reduzido de professores, tendo em vista que apenas um dos sujeitos investigados contempla o questionamento, a promoção do diálogo contextualizado dos alunos com a realidade que os envolve, o engajamento dos estudantes como sujeito ativo, a leitura crítica e a argumentação, atributos que perfazem a perspectiva elencada nesta investigação. Ademais, passaremos a analisar separadamente a subcategoria, buscando quebrar paradigmas e necessidades de formação, tentando descortinar os elementos favoráveis ao desenvolvimento do ensino com pesquisa na formação inicial de professores no lócus de nossa investigação.

5.2.4.1 Buscando quebrar paradigmas da Ciência Moderna

Nessa seção, procuramos reunir conteúdos dos discursos que revelam mudanças no pensar sobre a ação pedagógica, tendo como base uma nova concepção sobre o processo de construção de conhecimento na universidade, mais especificamente sobre o ato de ensinar, que se constitui em um desafio constante, mas já indica reflexões, questionamentos acerca da dúvida e o início de mobilização sobre prática, o que vem possibilitando novas atitudes. Essas mudanças representam um processo de rompimento com o conservadorismo na formação inicial de futuros professores, suscitando aspectos favoráveis ao ensino com pesquisa nos cursos de licenciatura.

Na perspectiva dos professores Sofia e Marcondes:

[...] a relação da institucionalização do ensino como algo que deve ser matemático, linear, cartesiano, ou seja, o ensino ele repete hoje, todo aqueles problemas que estão relacionados à construção da modernidade de que a ciência teve respostas para tudo, que a produção do conhecimento tinha que ser de forma racional, cartesiana, baconiana e newtoniana de mundo, e **trazer essa linearidade para a sala de aula** só faz afastar os estudantes da realidade da sala de aula [...] é preciso romper com a estrutura de ensino, **com a educação tradicional, cartesiana, linear, de base positivista**, que não faz mais sentido nos dias atuais. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018)

[...] é uma geração que tem um grande desafio. O desafio que é justamente esse, de fazer uma **transposição de sua formação acadêmica, final do século XX para uma nova educação, proposta para o século XXI**. (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

Os professores sinalizam a necessidade de romper com a estrutura de base positivista, cartesiana e linear ainda bastante presente na pedagogia universitária, porque, segundo eles, já

não faz mais sentido atualmente. Segundo a professora Sofia, “[...] trazer essa linearidade para a sala de aula só faz afastar os estudantes [...]”.

As declarações dos docentes aludem a uma crítica às representações que caracterizam os modelos tradicionais ainda presentes na universidade, denotando-o como anacrônico e desconexo com a atual realidade. O professor Marcondes menciona que a realidade exige mudanças por parte dos professores que, segundo ele, se configuram um desafio para os docentes que estão atuando.

A representação dos docentes sobre o padrão de formação dos professores desenvolvido na universidade ancora-se no paradigma educacional conservador do século XIX e XX, que, segundo Behrens (2005), abastece pressuposições e posicionamentos que se mantiveram ao longo dos tempos, mas que, gradativamente, foram sendo questionados. Percebemos que, de acordo com o conteúdo discursivo da professora Sofia, o ensino presente na universidade “[...] repete aqueles problemas que estão relacionada à construção da modernidade, onde a produção do conhecimento tinha que ser de forma racional, cartesiana, baconiana e newtoniana de mundo.” (BEHRENS, 2005, p. 47). Para Pimenta (2009, p. 40), nessa visão de ciência, de conhecimento e de saber pedagógico do professor, “[...] o conhecimento é tomado como neutro descontextualizado, com o fim em si mesmo, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro”. Para a autora, essas características se reverberam sobre o ato de ensinar, o que, para nós, mediante a TRS, ainda ancora os sentidos de aluno, futuro professor e metodologia de ensino dos professores formadores (MOSCOVCI, 1978). O aluno é representado como sujeito passivo, predisposto a memorizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor é representado como aquele de conhecimento magistral e a metodologia ancora-se no método indutivo, com aulas predominantemente expositivas e, aparentemente, divergente aos postulados de Freire (2010) sobre autonomia e o caráter emancipatório da proposta de construção/produção de conhecimento.

Segundo os professores, Sofia, João e Marcos, é preciso romper com algumas características do paradigma conservador e superar o modelo tradicional ainda presente na prática de ensino de professores formadores de cursos de licenciatura, conforme demonstra as declarações a seguir:

A gente precisa romper com essa coisa do **conteudismo**. Isso de cumprir programa, eu nem sempre me preocupo com isso, nem sempre eu cumpro programa, porque se o conteúdo da universidade não faz sentido para a vida, não transforma realidades, não serve para nada. **Se não transforma a realidade que vivemos, não tem sentido**

[...]. O que importa para mim é cumprir algo que tem a ver com a vida desses estudantes, que faz sentido e seja significativo para eles. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018).

Eu não quero mais isso na minha vida, essa situação, na qual eu elaboro um plano e esse plano torna-se linear, umbigóide, na qual eu parto só da minha experiência, da minha essência, sem levar em consideração a geografia da escola ou da instituição e dos alunos. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

A gente vem com as normas, com tudo pronto e assim quer jogar de qualquer sorte. **E as vezes a gente nem escuta o retorno deles, do interesse, da participação deles para eles contribuírem**. (Prof. João. Relato de entrevista, 2018).

Para os professores, o “conteudismo” e a desconexão dos conteúdos com a realidade dos estudantes ainda estão presentes na prática da formação inicial do magistério, aspecto plausível de crítica pelos docentes investigados. De acordo com os sentidos evidenciados nos trechos antes arrolados, as críticas e posicionamentos se ancoram no paradigma educacional emergente, este que, de acordo com Behrens (2005), inclui a abordagem progressista de ensino com pesquisa, aquilo que Demo (1996, p. 1) sugere possuir como objetivo “[...] construir a capacidade de (re)construir [...]”. A pesquisa deve se tornar uma estratégia possível de ensino, mais amplamente utilizada no processo de construção do conhecimento de professores e alunos.

Conforme a professora Sofia, é preciso flexibilizar o currículo, priorizar a contextualização, em vez de priorizar o cumprimento dos conteúdos programáticos. A declaração dessa professora mostra clareza quanto a importância de selecionar os conteúdos que tenham significado para a vida dos estudantes, cujo sentido de ensino-aprendizagem se fundamenta na base emergente freiriana da pedagogia da pergunta (1985) e da pesquisa como princípio educativo e científico de Demo (1996, 2011), propostas que corroboram o paradigma emergente da pesquisa.

A declaração pronunciada pelo professor João de que “as vezes a gente nem escuta o retorno deles, do interesse, da participação deles, para eles contribuírem” deixa claro a importância do ato reflexivo sobre o ensino. A reflexão sobre a ação é uma atitude investigativa que favorece a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes, objetivando-se como ação favorável ao ensino com pesquisa, haja visto que, para desenvolver a pesquisa como instrumento metodológico de ensino, ser professor pesquisador é fundamental (DEMO 1996; 2011). Sendo assim, o ato de refletir e indagar é condição *si nen qua non* para aprendizagem.

Para o professor João, o planejamento é representado como uma organização do processo de construção do conhecimento, em que se deve levar em conta o interesse e a

possibilidade de participação dos estudantes. O planejamento linear, “umbigóide” que desconsidera a realidade de estudantes licenciandos (Professor Dr. Marcos), é uma prática criticada atualmente pelo professor, pois, segundo ele, já foi superada e não faz mais parte do seu ato de ensinar, evidências de transição, alternância, transformação com o tradicionalmente instituído. Entendemos que o planejamento, nessa perspectiva, confere qualidade ao trabalho e se reverbera na melhoria da aprendizagem por parte dos licenciandos, principalmente quando o planejamento é elaborado com a participação dos discentes.

De acordo com a professora Sofia, a aprendizagem, inclusive a emancipatória, é representada como aquela que “tem que ter uma vinculação com a vida”, ou seja, possua alguma relação dialógica com a realidade. Esse diálogo representa a possibilidade de tornar significativo o planejamento e a prática, seja a escola ou outro espaço, atributo também importante para a pesquisa nos cursos de licenciatura. De acordo com Anastasiou (2005, p. 15), tornar significativo o ensino, refere-se “[...] a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além da simples aquisição de informação. É preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender”. Para a autora, no processo de “ensinagem”, o apreender requer um ato pedagógico que promova sabor ao conhecimento envolvido, o que inclui a conexão do conhecimento com a realidade experienciada, revelando o quê, por que e para que aprendem. Tudo isso parece corroborar os sentidos, práticas e fundamentos das representações da professora Sofia, consubstanciando, mediante o olhar da TRS, num “[...] processo de elaboração cognitiva e simbólica que estabelece comportamentos a partir de novas representações, sentidos e significados, aos conceitos introduzidos no processo.” (SÊGA, 2000, p. 129).

Outro aspecto favorável, que consideramos uma evidência da transição paradigmática presente no ensino, foi a iniciativa de enfrentamento da deficiência de leitura, conforme podemos perceber nos relatos:

Eu criei um roteiro de leitura com eles. Trago o roteiro para eles e explico que é para o semestre todo. Muitas vezes o aluno não sabe qual o ano que o autor escreveu, eles não sabem o que é o *copyright* saem muitas vezes da universidade sem saber qual o contexto. **Aí faço o roteiro, quem é o autor, o ano que escreveu, a questão central, o problema, qual o contexto analisado, ele fez questões, ele respondeu? Mas não peço para eles apresentarem, eu faço com eles em sala...** Qual o contexto, ano que escreveu, qual o conceito que esse autor traz, o objetivo do autor foi alcançado... as vezes a gente discute, conceito, categoria, método... aí eles não têm problema de leitura e aí eles não faltam, eles participam, ficam centrados. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018)

Aqui ele refaz, porque **o ato de refazer é o ato do aprender**. Eu tenho substituído o erro, o acerto, por pontos positivos e negativos, por pontos fortes e fracos. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

A criação de um roteiro de leitura com os alunos evidencia a mediação comprometida da professora Sofia, através de uma atividade organizada e autônoma, em relação ao grupo de professores investigados. No roteiro construído, em participação com os alunos, a professora ajuda os discentes a perceberem como realizar uma leitura crítica de textos acadêmicos, destacando a importância de analisar o contexto, o ano da escrita, a questão central, o problema apresentado e qual o contexto analisado. Desse modo, a docente convoca os alunos a olharem o texto com outros olhos, agora mais críticos, desafiando os alunos a responderem seus questionamentos e envolvendo-os. Os licenciandos realizam, após explanação e discussão do texto com a professora, o exercício de descoberta do conceito, método e intenção do autor, analisam se o objetivo foi ou não atingido, impelindo a participação por meio da apresentação pelos estudantes. Essa atividade, considerada autônoma em relação aos demais professores, revela a perspectiva emergente, inovadora, porque rompe com o que se trabalhava, passa a ser compreendida como uma ruptura institucional, o enfrentamento de uma realidade considerada complexa, isso, segundo a professora Sofia, provoca mudanças, podendo ser conotada como uma inovação na perspectiva de Lucarelli (1994 apud VEIGA, RESENDE; FONSECA, 2000, p. 173). A declaração da professora Sofia revela uma ação que pode ser considerada propulsora para o ensino com pesquisa na formação inicial, por desenvolver o hábito/prática da leitura crítica.

Na declaração do professor Marcos, a representação sobre o erro, o considera como elemento importante de construção de conhecimento, pois oportuniza a aprendizagem mediante o papel do professor como orientador, evidenciando a importância de uma postura crítica dos educadores no processo avaliativo.

Além dos conteúdos das declarações já apresentados, algumas estratégias de gestão de sala de aula são reveladoras de ações que podem ser consideradas rupturas.

A gente precisa se humanizar enquanto professor. Isto é, ter uma aproximação, a partir do olhar, da acolhida [...]. Para mim não interessa só a didática. Acho que o que a gente precisa é humanização enquanto ser professor [...] **é preciso incentivar o aluno sair da ilha** para ver a ilha ... Saramago[...]. Deve-se ter como princípio que **nenhum estudante está pronto**, para conduzir a aprendizagem em sala. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

Acho que o diálogo **é importante para a gente ver se é preciso rever e reestruturar a prática. A aula expositiva, da maneira tradicional, não cabe mais.** (Prof. Marcondes. Relato de entrevista, 2018).

Mediante os estudos das RS, as declarações deixam antever que as representações sobre aluno, professor e ensino se ancoram nos pressupostos do paradigma de oposição ao conservadorismo.

A declaração do professor Marcos representa um professor que valoriza os estudantes como sujeitos em suas especificidades, coloca em xeque a aula diretiva, acredita na importância da reflexão, do diálogo e do professor como mediador no processo de construção de aprendizagem. Deixa transparecer que a aprendizagem não é inata, mas resultado da construção, de um processo, evidências que dão indícios da presença de elementos propulsores para a abordagem emergente da prática de ensino com pesquisa.

De acordo com Pimenta (2009), “[...] o método de ensinar e fazer aprender depende, inicialmente da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”. Os sentidos e práticas apresentadas são evidências da transição do paradigma conservador para o emergente, por revelar posturas progressistas na relação educador-educandos, uma postura política do docente, em que o compromisso com a educação, assim, as prerrogativas de emancipação e autonomia dos licenciandos são reveladas, “[...] onde o conhecimento não é tomado como neutro, descontextualizado, sem um fim em si mesmo, distanciado do seu processo de produção, definitivo e verdadeiro.” (PIMENTA, 2009, p. 40).

5.2.4.2 A necessidade de formação continuada dos professores universitários

Essa seção apresenta declarações que mostram a necessidade de formação continuada por parte dos docentes investigados. Mostramos, nos excertos a seguir, como esses professores deixam transparecer tal necessidade:

Ruptura significa você se lançar ao novo, e tudo que é novo torna-se complicado, porque você necessita primeiro se autoconhecer (...) se você quer romper, **se quer fazer metodologia ativa, há necessidade** que você elenque [...] **ir ao estudo** porque é uma coisa nova, porque primeiro, enquanto professor, tem que quebrar esse paradigma [...]. Nós precisamos, os cursos de licenciatura, de fomentar o estudo de como estou transportando esse conhecimento para o futuro professor para a escola básica. (Prof. Marcos. Relato de entrevista, 2018)

Nós estamos muito bem preparado (sic) tecnicamente na sala de aula, fizemos mestrado, doutorado. Quando digo preparado tecnicamente, eu falo que estamos preparados em relação ao conteúdo minimamente necessário para a sala de aula, **porém onde está a nossa competência política para romper com essas técnicas de ensino?** Essa competência política, não aquela partidária. Estou falando aquela, da **relação com o outro, em sociedade**, quanto a relação de poder, com o que estar institucionalizado. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista, 2018).

Os professores representam a formação continuada como uma oportunidade de capacitação para atuarem com maior competência e atender às atuais demandas que os impõem.

Para o professor Marcos, é preciso “ir ao estudo”, buscar está sincronizado com aquilo que a Ciência traz de novo, reconhecer-se com a habilidade e competência sobre o que é necessário para respaldar a sua prática de ensino, demonstrando responsabilidade enquanto professor formador e a convicção de que precisa de competência para a docência.

A professora Sofia revela em sua fala que a competência da docência, na universidade, para a formação de futuros professores, ultrapassa o domínio de conteúdos a ser ensinado. O conteúdo é muito mais amplo do que o disciplinar com que trabalha, daí a necessidade de formação para romper com as técnicas arcaicas que ainda marcam o cenário da prática docente e referenciam o caráter político do professor, como elemento fundante da profissão para romper com as velhas práticas conservadoras ainda presentes, inclusive as forças de poder institucionalizadas. Representa o professor, na perspectiva emergente, como aquele agente de mudança que apresenta compromisso social, ancorado na perspectiva de Freire (1994). A perspectiva da necessidade de formação continuada, apresentada pelo professor Marcosem outro excerto, reafirma-se no último fragmento, levando em conta a necessidade de superação de um antigo dilema: a falta de conexão da formação que os licenciandos recebem com a realidade a ser enfrentada no campo profissional. Isso fica claro quando menciona a importância de uma formação que possibilite uma transposição dos conteúdos ofertados na formação para o campo de atuação profissional dos licenciandos, ou seja, para a Educação Básica, campo de atuação da maioria dos futuros professores que se encontram na licenciatura.

Há o reconhecimento da necessidade de formação, o que já denota uma ruptura, uma transição paradigmática. Nota-se a avidez por mudança, quando se representa a formação inicial como ineficiente, marcada pela falta de integração com a realidade, desafio esse a ser superado pelos cursos de licenciatura. Trata-se de um aspecto já apresentado na literatura, por vários autores, a exemplo de Lüdke (1994). Portanto, essas evidências configuram-se como favoráveis à emergência da pesquisa na prática de ensino.

Em suma, estamos vivendo uma fase de profunda mudança social, econômica e de mentalidade que exige dos professores universitários novos posicionamentos e, conseqüentemente, uma formação continuada a fim de que eles possam contribuir significativamente para a formação de profissionais sensíveis aos processos de globalização,

de crise ambiental, aos estilos de pensar e de agir da população, incluindo os estudantes universitários, de modo a questionar os paradigmas que sustentam a ciência e a forma de nos relacionarmos com a natureza e com os outros, o que implica o aprendizado da interrogação, dúvida, análise, síntese, pesquisa e da transformação da realidade.

5.3 ANÁLISE DA TRIAGEM HIERÁRQUICA SUCESSIVA (THS)

Após os procedimentos para a realização da THS, realizamos as anotações das respostas em cada uma das quatro etapas. A fim de melhor explicitá-las, expomos, no quadro abaixo, as respostas de cada uma das etapas, identificando o professor e as palavras escolhidas. Ao final de exposição, faremos a análise da THS.

Quadro 4 – THS: primeira etapa. As seis palavras escolhidas entre 18 mais expressivas na TALP

PROFESSOR INVESTIGADO	AS SEIS PALAVRAS QUE MAIS REPRESENTAM ENSINO COM PESQUISA
Prof. Marcos	Produção de conhecimento, pesquisa, leitura, construção do saber, experimentação da ciência, reflexão.
Prof. João	Produção do conhecimento, pesquisa, autonomia, leitura, reflexão, construção do saber
Prof. Clebson	Produção do conhecimento, pesquisa, leitura, reflexão, metodologia, construção do saber.
Prof. Marcondes	Produção do conhecimento, pesquisa, teoria na prática, leitura, autonomia, construção do saber.
Prof.^a Sofia	Produção do conhecimento, pesquisa, teoria na prática, autonomia, formação, aprendizagem.

Fonte: Dados coletados na pesquisa. Almeida, 2018.

Nessa etapa, os sujeitos expressaram o sentido de pesquisa de forma convergente ao evidenciado na TALP. A maioria dos docentes reconhece a pesquisa como ato investigativo, que exige leitura, reflexão sobre o objeto e necessita de metodologia. A experimentação da ciência aparece como uma das etapas para produzir o conhecimento. A pesquisa também é representada como ato de construção do saber sobre o fenômeno ou objeto da realidade.

O sentido de pesquisa como instrumento de aprendizagem e formação apenas é evidenciado nas declarações de um dos professores: a professora Sofia. Isso aparenta que, assim como na TALP, a representação de pesquisa enquanto instrumento de aprendizagem, ainda possui baixa frequência entre os sujeitos e uma ordem média de evocação, o que sugere distância dos elementos latentes e do núcleo para os sujeitos.

Quadro 5 – THS: segunda etapa. As 3 palavras escolhidas entre as 6 mais frequentes da TALP

PROFESSOR INVESTIGADO	AS TRÊS PALAVRAS QUE MAIS REPRESENTAM ENSINO COM PESQUISA A PARTIR DAS SEIS PRIMEIRAS ESCOLHIDAS
Prof. Marcos	Construção do saber, leitura, reflexão
Prof. João	Produção do conhecimento, leitura, pesquisa,
Prof. Clebson	Produção do conhecimento, reflexão, construção do saber
Prof. Marcondes	Autonomia, pesquisa, teoria na prática.
Prof ^a Sofia	Produção do conhecimento, teoria na prática e formação.

Fonte: Dados coletados na pesquisa. Almeida, 2018.

Na segunda etapa da triagem, as palavras que expressam a representação de ensino com pesquisa para os professores foram “produção do conhecimento”, “construção do saber”, “reflexão” e “teoria na prática”, todas, com exceção de “produção do conhecimento”, apresentam frequência igual dentre os participantes.

Na terceira etapa, solicitamos aos professores que escolhessem uma palavra que lhe fosse mais representativa sobre ensino com pesquisa. Para os professores investigados, as palavras escolhidas foram: “construção do saber”, “autonomia” e “produção do conhecimento”, conforme mostra os relatos dos docentes a seguir:

Produção do conhecimento. Dentro da proposta do ensino com pesquisa, essa operação vai estar destinada a produção do conhecimento e a partir disso se desenvolve todas as outras. A medida que você estuda, assimila, produz conhecimento e tenta socializar para o outro, uma forma de **socializar o conhecimento**. (Prof. João. Relato de entrevista. 2018).

Construção do saber. No momento que construo saber eu posso investigar, realizar todas as etapas da investigação científica. É importante **construir um saber do arcabouço científico**. (Prof. Marcos. Relato de entrevista. 2018).

A **produção do conhecimento**. Porque é o resultado da teoria, da prática, do método utilizado, e aí alguém utiliza, aprimora e passa à frente como **fundamento da ciência**. O conhecimento não é estanque. (Prof. Clebson. Relato de entrevista. 2018).

Autonomia. O ensino e a pesquisa têm objetivo meio, agregar conhecimento, formar profissionalmente, prepará-lo para o trabalho, mas acima disso tudo é a formação do cidadão autônomo, ou seja, **torná-lo capaz dele seguir seu caminho, fazer escolhas**. (Prof. Marcondes. Relato de entrevista. 2018).

Produção do conhecimento. É o sentido do ensino, na visão marxista. A produção para a vida, para a prática, para o futuro, para a sociedade [...]. Para mim, **é o fundamento da ciência**, o objetivo da universidade. Produzir conhecimento é o que tem haver no espaço, na organização espacial para com a humanidade. O ensino com pesquisa ele vai trazer respostas para a realidade onde o aluno está, e isso é produção do conhecimento. (Prof.^a Sofia. Relato de entrevista. 2018).

Ao finalizar a terceira etapa da THS, fica evidente que os professores objetivam a pesquisa na perspectiva científica, desenvolvida para cumprir os fins da universidade e dos fundamentos da ciência. A maioria dos docentes de Licenciatura em Geografia concebem a pesquisa como produção do conhecimento, assim como os demais professores investigados na TALP.

No relato dos professores João, Clebson e Sofia, fica evidente o sentido de pesquisa enquanto produção de conhecimento, finalidade do Ensino Superior, e do papel da universidade em promover a divulgação de conhecimentos culturais e científicos ou técnicos, em que a pesquisa é vista como investigação científica que visa ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura. A professora Sofia procura oportunizar práticas em que a pesquisa seja utilizada como estratégia para a construção de conhecimento de forma ativa, de modo que a dimensão pedagógica é evidenciada, representando a pesquisa como uma prática científica. A representação da professora se apresentou flexível, como Abric (1994) menciona, o que evidencia uma flexibilidade entre o pensar e o agir, próprio de uma representação autônoma e não consensual (SÁ, 1996). Outro fato que nos chama a atenção foi o professor Marcos representar a pesquisa como construção do saber, mas ele só percebe a pesquisa como aprimoramento do conhecimento científico e não como estratégia de construção de conhecimento que desenvolva outras habilidades e competências no estudante, a exemplo do desenvolvimento das operações mentais, como cita Anastasiou (2005).

Os resultados apresentados confirmam o núcleo das representações apresentadas na TALP, o que sugere que as representações dos professores investigados do curso de Licenciatura em Geografia apresentam representações de ensino com pesquisa convergentes com as apresentadas pelos 50 professores da área de Ciências Humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências e inquietações que moveram inicialmente a realização deste estudo delinearão algumas indagações. Exercitando a conduta do olhar pesquisador, é chegada a hora de novamente indagar: dessa vez, os questionamentos foram respondidos? O que dizer sobre o ensino com pesquisa na formação inicial de professores tendo como caminho adotado os pressupostos teóricos-metodológicos da TRS? Quais perspectivas elencamos a partir desta investigação? Conforme Almeida (2005 apud VASCONCELOS; VIANA; SANTOS, 2007 p. 43), estudar as representações é estudar o que pensam os indivíduos acerca de determinado objeto (o conteúdo das RS) e “[...] como se relacionam as representações e práticas sociais”. Isso foi uma determinação importante para o delineamento desta pesquisa, visto que “[...] estudar os sentidos construídos em torno de objetos, pressupõe a noção de que os elementos semânticos da representação se organizam numa estrutura hierarquizada de sentido, com funções definidas. Além disso, “[...] é importante considerar como as representações se constituem nas relações sociais e como os sujeitos se relacionam a partir de suas representações” (VASCONCELOS; VIANA; SANTOS, 2007, p. 45).

Posto isso, tendo em vista que nosso objetivo foi compreender, mediante as representações sociais, como o ensino com pesquisa é tratado na prática pedagógica de professores, a tomada da abordagem estrutural (ABRIC, 1994) e processual (JODELET, 1993) nos ajudou a desvelar os sentidos e descortinar as práticas oportunizadas pelos docentes na formação de futuros professores, mediados pelos instrumentos que escolhemos utilizar (Teste de Associação Livre de Palavras, a Triagem Hierárquica Sucessiva e entrevistas) para, assim, alcançar o objetivo do estudo e responder parte dos questionamentos inicialmente levantados.

A TALP, aplicada com objetivo de conhecer o núcleo significativo das representações docentes, com vistas a apreender o sentido mais latente sobre ensino com pesquisa na formação de professores, revelou que os termos constituintes do possível núcleo das representações dos professores dos cursos de Licenciatura em Geografia, História, Filosofia e Pedagogia, a respeito do ensino com pesquisa foram: “produção do conhecimento”, “pesquisa”, “metodologia”, “extensão”. A pesquisa aparece como investigação científica realizada para atender às exigências acadêmicas, utilizando-se do rigor metodológico e fundamentos acadêmicos, em que o termo mais expressivo foi “produção do conhecimento”. A pesquisa é representada de forma mais patente como função da universidade, evidenciada

pelos elementos “pesquisa” e “extensão”, que têm, entre outras, a premissa de consolidar o tripé basilar da universidade no cumprimento do princípio da indissociabilidade.

O resultado evidenciado revelou o que a literatura, apresentada na contextualização do objeto desta investigação, informa que os sentidos presentes na universidade, especialmente na formação de futuros professores, se ancoram na dicotomia ensino-pesquisa, demonstrando a existência de uma fraca relação de conexidade. A prática de pesquisa para os docentes ainda se apresenta significativamente atrelada à dimensão da normativa acadêmica, no entanto também revelou que é uma prática didática que contribui para “reflexão”, “leitura”, “autonomia” e “aprendizagem dos estudantes”. Demonstra, também, a formação docente continuada como capacitação, um elemento importante para melhoria da qualidade do ensino. Reconhecemos, corroborando o pensamento de Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68), que a TALP, “[...] por se tratar de uma técnica projetiva, os conteúdos latentes não são filtrados pela censura, tornam-se salientes [...]”, o que sugere relevância e significância para essa etapa do estudo.

A Técnica Conjuntos Hierárquicos Sucessivos (THS) (ABRIC,1994), realizada para testar a hipótese do Núcleo central, apresentou o mesmo termo indutor da TALP: o ensino com pesquisa na formação de professores. Para os cinco entrevistados, apresentamos as palavras ou termos mais frequentes para escolha e justificativa daquele termo considerado mais significativo. A técnica oportunizou os sujeitos a se pronunciarem, apresentarem os sentidos dos termos mais frequentes enunciados pelo grupo de participantes. Dos cinco professores investigados, três confirmaram a expressão que marcou o núcleo das representações, apresentado na TALP, o termo “produção do conhecimento”. Esse resultado confirma que os professores objetivam a pesquisa na perspectiva científica – a prática da pesquisa na dimensão da normativa acadêmica –, desenvolvida para cumprir os fins da universidade, as exigências acadêmicas, utilizando-se do rigor metodológico e os fundamentos da ciência, mas não como estratégia metodológica usada no processo de ensino e aprendizagem durante a formação.

A pesquisa parece estar associada àquela desenvolvida pelo docente e não pelos discentes, em parceria com os professores, como mediadores, problematizadores da realidade contextual (universidade/escola, teoria/prática). A THS confirmou o sentido mais latente sobre o ensino com pesquisa como produção do conhecimento, aparenta-se significativamente atrelada à dimensão científica, a normativa-acadêmica, o que sugere que a dimensão pedagógica ou a pesquisa como estratégia didática para a construção do conhecimento ainda

não é representada pelos professores dos cursos de licenciatura investigados. O que nos leva a inferir que nos grupos em que participam, o ensino com pesquisa como estratégia metodológica ainda não faz parte das conversações/mediações/vivências de tais sujeitos, o que seria fundamental para a construção de representações sobre tal objeto. A THS foi um instrumento bastante significativo, que atendeu o objetivo proposto porque, além de testar o núcleo das representações, possibilitou um conhecimento mais claro dos sentidos do centro das representações, além de demonstrar que as representações de docentes de licenciatura em Geografia são convergentes, nos sentidos, aos apresentados na TALP. Tanto a TALP quanto a THS foram instrumentos que atenderam aos objetivos e pressupostos da abordagem estrutural cuja “[...] perspectiva relacionou-se à atividade puramente cognitiva, pela qual o sujeito constrói sua representação [...]”, propósito elencado nesta etapa de investigação (ABRIC, 1994a apud SÁ, 1998, p. 70).

As entrevistas, realizadas, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os sentidos de pesquisa, direcionaram o olhar sobre as representações presentes nos discursos sobre a prática pedagógica dos professores realizada na formação inicial.

Ao realizarmos o cruzamento do resultado da TALP com as Triagens Tierárquicas Sucessivas e as entrevistas realizadas, a fim de cercarmos os resultados do nosso estudo, de modo a aprofundarmos a nossa compreensão sobre eles, percebemos que, assim como na TALP, as entrevistas revelaram que há uma representação consensual do grupo de professores investigados acerca do ensino com pesquisa como atividade importante na prática pedagógica para melhoria do processo pedagógico. No entanto, ao realizar uma análise das entrevistas em relação às práticas de pesquisa oportunizadas, notamos que existe uma fragilidade na relação ensino-pesquisa, haja visto que, na maioria dos discursos dos docentes, a pesquisa aparece como conhecimento prático, realizado, produzido e não como processo nem como estratégia de ensino e aprendizagem.

As representações docentes aparentam negligenciar a relação da pesquisa com o ensino para o aprendizado e reconstrução do conhecimento pelos licenciandos, isso porque a pesquisa, para eles, se apresenta como aquela efetivada pelo docente formador, seja como instrumento científico para aprimoramento da prática, como fonte de atualização de novos conhecimentos que antecedem a prática pedagógica, como atividade complexa para poucos privilegiados, como prática de pesquisa científica e acadêmica visando ao desenvolvimento de artigos, relatos e TCC, sentidos atrelados ao caráter utilitarista da pesquisa científica (SANTOS, 1995). Essas representações também são evidenciadas na TALP, quando o núcleo

das representações apresenta os termos “produção do conhecimento”, “extensão” e “metodologia”. A pesquisa parece contribuir de forma relevante para o conhecimento científico e produção do docente formador (MORAIS, 1997; DEMO, 1997), aspecto convergente com a maioria dos professores da área de Ciências Humanas, quando representam o ensino com pesquisa pelos termos “produção do conhecimento”, “extensão” e “metodologia”, concernentes com a dimensão normativa acadêmica da pesquisa durante a formação inicial.

As entrevistas também demonstraram que estratégias de ensino-aprendizagens deixam de ser contempladas na prática de ensino e aparecem como atividades avaliativas. As representações dos professores descrevem o seminário temático, o estudo de campo, a produção de artigo e de textos como atividades consideradas responsáveis pela ruptura na forma de ensinar tradicionalmente. A análise dos conteúdos das declarações sobre a forma que conduzem essas práticas revela que eles aparentam desconsiderar as potencialidades das estratégias no processo de construção do conhecimento na prática de ensino, sobretudo enquanto metodologia ativa a partir da problematização que envolve os estudantes como sujeitos ativos em parceria com os formadores para construção de conhecimentos. Essas práticas revelam que o ensino com pesquisa, como processo formativo e de construção de conhecimento, em que a pesquisa é tomada como estratégia didática-metodológica, educativa-formativa, ainda precisa ser consolidada na formação inicial dos professores, resultado também presente na TALP e THS. Além desse desvelar, foi possível perceber, a partir da triangulação dos dados e da análise crítica contextualizada, que a maioria dos professores não contempla o questionamento reconstrutivo, a promoção do diálogo contextualizado dos estudantes com a realidade favorecido pela pesquisa, o engajamento dos estudantes como sujeitos ativos, a leitura crítica e argumentação, atributos que objetivam a pesquisa como estratégia didática, na proposta defendida pela nossa investigação.

Dentre outros aspectos, os dados revelaram a existência de elementos dificultadores, como a falta de motivação discente – considerada como intrínseca pelos professores –, e a dificuldade de leitura – em especial a crítica –, aspectos que o ensino com pesquisa como processo de construção de conhecimento, ao tomar a pesquisa como instrumento metodológico, pode colaborar para minimizá-los, haja visto que possibilita o uso dos recursos culturais como a linguagem, a escrita e a leitura na construção de conhecimento, de maneira envolvente. Como vimos nas ideias de Demo (1996, 2011) e demais autores, o ensino com pesquisa, enquanto princípio educativo, vincula-se à realidade dos estudantes e os consideram

como protagonistas, uma que, ao realizarem a pesquisa, além de serem leitores, passarão a ser escritores, a dialogarem com os textos, realizando a interpretação do que os autores dizem. Os achados revelaram, também como elementos propulsores do ensino com pesquisa, a ideia que é preciso romper com algumas características do paradigma conservador e superar o modelo tradicional, ainda presente na prática de ensino de professores formadores de cursos de licenciatura, como o “conteudismo”, a desconexão dos conteúdos com a realidade dos estudantes e a aula expositiva de forma tradicional. Mencionam, também, a necessidade de flexibilizar o currículo, optar pela contextualização, ao invés de priorizar o cumprimento dos conteúdos programáticos, além da necessidade de humanizar a prática de ensino. Alguns professores demonstram a criação de alternativas de enfrentamento para as deficiências de leitura, como a criação de roteiros compartilhados em sala e atividades inovadoras na prática de produção de texto acadêmico.

Ademais, os dados confirmam que a docência se torna complexo cada vez mais, sobretudo pela ampliação do ingresso dos jovens e adultos com trajetórias de escolarização precárias, de déficit intelectual e competências cognitivas, além do grande desafio imposto aos professores, na atualidade, que é a transposição de sua formação acadêmica, do final do século XX, para uma nova educação proposta para o século XXI, a qual garanta a permanência e o sucesso desses jovens que adentram na universidade. Para tanto, os professores, diante das necessidades de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, enfatizam a relevância da formação continuada. Ao realizar a triangulação dos dados da TALP com as entrevistas, percebemos que a formação continuada aparece como fator determinante na prática da pesquisa por parte dos professores. Eles representam a formação continuada como alternativa para a superação do paradigma conservador, da concepção de ensino-aprendizagem tradicional, ainda presente nas práticas docentes. Os professores compreendem a necessidade de romper com a estrutura de base positivista, cartesiana, linear ainda presente na pedagogia universitária. Essas representações apresentadas “[...] assumem a função de orientação porque elas guiam as práticas e comportamentos, determinando o tipo de relações pertinentes para os sujeitos.” (SÁ, 1996, p. 44), o que, aos nossos olhos, denota aspectos que evidenciam uma transição paradigmática.

Consideramos que a abordagem plurimetodológica proposta por Abric (1997) nos ajudou a compreender as suas múltiplas complexidades de informações, opiniões, atitudes e crenças a partir dos componentes da representação de ensino com pesquisa: núcleo significativo e seu conteúdo, a partir dos seus elementos estruturantes e das declarações

durante as entrevistas. A compreensão do ensino com pesquisa mediante a abordagens estrutural e processual da TRS, com a adoção de instrumentos plurimetodológicos coerentes a cada uma delas, nos ajudou a alcançar os objetivos propostos e nos permitiu superar um dos limites impostos a este trabalho: a observação direta das práticas docentes, por possibilitar um aprofundamento na análise das representações – desvelar os sentidos e descortinar as práticas.

Por fim, elencamos algumas perspectivas deste estudo: o desenvolvimento de pesquisa-ação que propicie à reflexão epistemológica dos docentes sobre suas práticas; as inovações nas estratégias de ensino que proporcionem um percurso formativo significativo, em que a pesquisa seja instrumento de construção de conhecimento no percurso da formação inicial e possa se reverberar no âmbito profissional de futuros professores na Educação Básica; a iniciativa de ações como parte de uma política institucional voltada para elevar a qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente (seminários de pedagogia universitária e cadernos de publicação) que incentivem a melhoria das atividades acadêmicas, tendo em vista o cumprimento da Resolução 002/2015, que estabelece a pesquisa como instrumento metodológico importante para a construção do conhecimento, essencial ao aprimoramento da prática pedagógica significativa e o fortalecimento da ação institucional já existente, promovido pelo Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), ligado à Pró-reitoria de Graduação (Prograd), como mobilizador de formação continuada institucionalizada, fator importante para a prática da pesquisa no ensino, também evidenciada na TALP, que promova uma maior participação dos professores formadores de cursos de licenciatura da universidade.

A participação de um maior número de professores formadores nesse programa, com ações planejadas, qualificadas, de formação continuada, poderá funcionar como uma rede de capacitação docente e de implementação de ações contextualizadas que venha a reverberar na elevação da qualidade do futuro professor e, conseqüentemente, na viabilização de ações que consolidem o ensino com pesquisa como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento. Todas essas perspectivas poderão promover maior conexão entre a teoria e prática, universidade e escola e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino a ser ofertada tanto na universidade quanto aos alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales e representations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ALBANDES-MOREIRA, L. A. **Na Exploratory Study on the Nature of the Representations of Organization, Manager and Management within a Group of Teachers of a Business School**. Ecole des Hautes Etudes Commerciales – HEC, Montreal, Quebec, Canadá, 2002. Tese.
- ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALVES, R. **O rio São Francisco no Paraná**. 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz11079909.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2018.
- AMARAL, Ionara Barcellos. **O educar pela pesquisa e a aprendizagem significativa crítica: uma união a favor do aluno na construção da autonomia e de conhecimentos**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3031/1/000426666-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 2017.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2005.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)
- ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. de L.; NEPOMUCENO, L. H. Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em Administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. **RAE**. São Paulo, v. 50, n. 3, jul./set., p. 312-324, 2010.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHRENS, M. A.; RAYMUNDO, G. P.; SILVA, E. F. de S. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional**. v. 3, n. 5, p.87-103, jan./abril, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1891/189118138008/>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLAN, Z. **Andragogia em ação**: como ensinar sem se tornar maçante. São Paulo: Z3, 2005.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2 n. 1, 3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, M. A. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. Tradução Sérgio Miceli. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 183-202.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRANDOLT, T. D. D. **(Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação (PNE) 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2014.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. DCN. Diretrizes Curriculares Nacionais. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **PCN. Parâmetros curriculares nacionais de Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

_____. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 4 nov. 2016.

_____. Resolução nº 196/96. Versão 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 14. jul. 2017.

BRITTO, Vera. Artigos e Ensaios Científicos. **Revista de desenvolvimento econômico**. ano III. v. 3. n. 4. jul. 2001, Salvador, BA. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/download/605/449>>.

CARELLI, M. J. G. **Perfil sócio cultural e condições de estudo em alunos da Universidade São Francisco**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M.; VEIGA, I. P. A. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor**. EDUCERE, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1968_1189.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.

CENTOFANTI, E. M.; FERREIRA, S. M.; DEL TEDESCO, T. Compreensão da leitura por universitários de psicologia. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas, SP: Alínea, 1997. p. 33-60.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. Prática pedagógica e pesquisa articuladas para melhorar a qualidade do ensino. **Educação & Sociedade** 28, dez. 1987.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Metodologia do ensino superior: Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALARME, R. S. L. **A pesquisa como princípio educativo: uma análise de práticas pedagógicas no instituto federal fluminense**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Undefined, 2015.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, M. A. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. O professor do Futuro. In: MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV NETO, A. (Org). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. Editora Cortez, 2004

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2011.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUVEEN, G. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

DUARTE, J. C. S. Territórios de Identidade e Multiterritorialidade: Paradigmas para a Formulação de uma Nova Regionalização da Bahia. In: V ENECULT Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 2009, Faculdade de Comunicação da UFBA, Salvador, 2009. **Anais**, Salvador: Faculdade de Comunicação da UFBA, 2009.

FANTINEL, M. **O ensino pela pesquisa em ciências**: comparação de abordagens em uma perspectiva internacional. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5580/1/000452799-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Rev. Gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, v. 20, n. esp., p.5-14, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Nova fronteira, 2001.

FLATH, E.; MOSCOVICI, S. **Social representation**. The dictionary of personality and social psychology, p. 337-338, 1983.

FREIBERGER, Regiane Muller; BERBEL, Neusi A. Navas. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1948_1956.pdf>. Acesso: 26 nov. 2015.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Disponível em: <file:///C:/Users/Downloads/9805-12482-1-PB.pdf>. Acesso: 03 nov. 2015.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=u3MzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=a+import%C3%A2ncia+da+leitura+e+da+escrita+na+aprendizagem&ots=Husbw83LNB&sig=oH2LF3711WLqevjqo2ozAx5qsMs#v=onepage&q=a%20import%C3%A2ncia%20da%20leitura%20e%20da%20escrita%20na%20aprendizagem&f=false>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A aula expositiva reinventada In: LIMA, Valderéz M. do Rosário (Org.). **A gestão da aula Universitária**. Porto Alegre: PUCRS, 2008

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992.

_____. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALIAZZI, M do C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Rev. Ciênc. educ.** Bauru, vol. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G.. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educ. rev.** n. 21, p.01-15, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.292>>.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G.. Pesquisa na sala de aula: fundamentos e pressupostos. **Repositório de documentos**. Disponível em:

<<http://www.unibarretos.com.br/faculdade/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula1.pdf>>.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para escola básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>>

_____. **A Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questão de Método na Construção de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia]. 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho, A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARECHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

JODELET, D. Les représentation sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**: un domaine en expansion. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, SERGI. **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópoles, Rj: Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D. **Les représentations sociales**. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989, p. 31-61 UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JUNGUES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educ. rev.** Curitiba, n. 59, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42282>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

LAGE, E. **Modelos e pesquisas no campo das Representações Sociais**. Curso ministrado no Departamento de Ciências da Vida da UNEB. Salvador, 2002.

- LAMPERT, E. Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/2/?tab=wm#search/marinalva_biodanza%40hotmail.com/163fe35f62fc861d?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em: 25 de jul. 2018.
- LEAL, Alzira Elaine Melo; ENGERS, Maria Emília Amaral. **(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa**: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica. Porto Alegre: Editora Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
- LINHARES, L. L. **Paulo Freire**: por uma educação libertadora e humanista. PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.
- MORAIS, R; RAMOS, M. **The use of research in teacher education**. Paper presented in the 21. Conference of the Iste. South África, May 1998.
- MORAIS, R. A pesquisa na educação dos professores de química. Conferência apresentada no XVII EDEQ. **Conferência**, Ijuí, 24-27 out. de 1997
- MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.
- MACIEL, A. da S.; MAZZILLI, Sueli. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: percursos de um princípio constitucional. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>>. Acesso: 26 nov. 2015.
- MACIEL, L. S. B; ALEXANDRE, S. (Org.). **Formação de professores**: passado , presente e futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MADEIRA, M. C. A confiança afrontada: representações sociais da Aids para jovens. In: JODELET, d.; MADEIRA, M. C. **Aids e representações sociais**: à busca de sentidos. Natal: EDUFRRN, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

- MENEZES, G. M. Trajetória formativa: entrelaçando saberes. Estudo do meio como lugar de aprendizagem do discente. Cardoso. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.14, n. 3, p. 713-726, 1 nov. 2009.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-77.
- _____. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. de Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009
- MOLINER, P. **A two-dimensional model of social representations**. European Journal of Social Psychology, v. 25 n. 1, 27-40, 1995.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores. RJ, 1978.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. Introducció In: **El Campo de la Psicología Social**, In: Psicologia Social I. Barcelona: Ediciones Paidós, 1984.
- _____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261-293.
- _____. Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- NEVES, D. A. de B., et.al. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n.3, p. 64-79, dez. 2014. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917/9240>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

NOVA, C. C. C.; SOARES, S. R. A relação entre ensino e pesquisa na Universidade: desafios e possibilidades. In: VOLPATO, G.; PINTO, M. M. **Pedagogia Universitária: Olhares e percepções**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.). **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. Editora Universitária, UFPB: João Pessoa, 2003.

OLIGURSKI, E. M.; PACHANE, G. G. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**. v. 26, n.2, p. 249-275, 2010

OLIVEIRA, K. L. de ; SANTOS, A. A. A. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p.118-124, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n1/24825.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1996.

OLISKOVICZ, K.; PIVA, Carla Dal. As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista educação**. v. 15, n. 19, p 111-127, 2002. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1710>>. Acesso em: 11 jun. 2017

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente a leitura em universitários**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas - Universidade São Francisco. Bragança Paulista, São Paulo, 1996.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, dez. 1999.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, UEFS, 2009.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, Campinas, 2012.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, F. D. **A formação do professor: educador matemático nos cursos de licenciatura em matemática**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/formacao_de_professores/trabalho/01_40_55_a_formacao_do_professor__educador_matematico_nos_cursos_de_licenciatura_em_matematica.pdf>. Acesso: 03 nov. 2015.

RIBEIRO, M. L.; ARAÚJO, A. V. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p.1-11. jul./dez. 2009

RIBEIRO, M. L.; SOUZA, N. S.; SOUZA, C. F. dos S. **Ensino com Pesquisa: uma experiência na formação de professores**. 2015.

RIBEIRO, M. L. L. Ensino com pesquisa: um desafio na formação do professor XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. **Anais**, Campinas, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012.

RODRIGUES, M. M. P. R.; MENANDRO, P. R. M. **Lógicas Metodológicas: Trajetos de Pesquisa em Psicologia**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES / GM Editora, 2007.

RODRIGUES, D. B.; SOBRINHO, JACM. **A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSÁRIO, C. L. do et. al. **Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão universitária: experiência nos cursos de licenciaturas no Instituto Federal de Roraima**. 2013 Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/56218703.pdf>>. Acesso: 03 nov. 2015.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

_____. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2007.

SANTOS, S. M. dos. **Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades**: mapeamento das características extrínsecas. São Paulo: 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/admin/Desktop/MESTRADO%202016%20TEXTOS%20DISCIP%20%20E%20LIVROS/disserta%C3%A7%C3%A3o%20periodicos_metodologia.pdf>. Acesso: 29 nov. 2016.

SÊGA, R. A. O conceito de Representações sociais nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Revista Anos 90**. v. 8, n. 13, 2000. Disponível em <eer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719/4026> Acesso: 25 jul. 2018.

SILVA, E. F. de S.; RAYMUNDO, G. P.; APARECIDA, M. Paradigmas contemporâneos e a Educação Superior Behrensvista. **Revista diálogo**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4750>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SILVA, M. da.. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12>. Acesso: 29 nov. 2016.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.1993. p. 109-145.

SOUZA, V. F. M. **A Importância da Pergunta na Promoção da Alfabetização Científica dos Alunos em Aulas Investigativas de Física**.2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://escolapoliteia.com.br/2014/alfabetizacao-cientif> Acesso em: 17 nov. 2016

SOUZA, V. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2003.

SEVERINO, A. J. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

- SOARES, I. M. F.; RAMOS, M. D. P. R. Ensino com Pesquisa: contribuições para o desenvolvimento de competências de licenciandos de Educação Física. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação do Ensino Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, 193-207, 2008
- STENHAUSE, L. **Na introduction to curriculum reseach and development**. Londres: Heinemann, 1975.
- SHÖN, D.. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.
- SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 311p.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TECANELA, N.; WILLIAMSON, G. A educação básica e a pesquisa na sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 283-292, July-Dec., 2013. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF8&ctx_tim=20160630T22%3A02%3A47IST&url_ver=Z39.882004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&rfr_id=>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- VASCONCELOS, K. de M.; VIANA, K. M. P.; SANTOS, M. de F. de S. S. Pensando o Método de Pesquisa em Representação. In: RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R M. **Lógicas Metodológicas: Trajetos de Pesquisa em Psicologia**. UFES. GM Editora, 2007.
- VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino por que não?** Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 1991.
- VERGÈS, P. L'evocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central d' une representation. *Bulletin de psychologie*. 1992
- _____. **A prática pedagógica do professor**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.
- _____. **As dimensões do processo didático na ação docente**. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0951-2.pdf>>. Acesso: 03. nov. 2015.
- VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: aula em foco**. 3. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2000 .

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G; MARÍLIA, F. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org). **Pedagogia Universitária: aula em foco**. 3 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2000c.

VOLPATO, G; PINTO, M. M. (Org.). **Pedagogia universitária: olhares e percepções**. Curitiba: CRV, 2012.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>.

APÊNDICES

Apêndice A – Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ PPGÉ
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O ENSINO COM PESQUISA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP

Prezado (a) professor (a),

Solicitamos a sua colaboração no breve preenchimento deste questionário.

Gostaria que escrevesse aqui 6 palavras que vem à sua mente quando escuta a expressão:

Ensino com pesquisa na formação de professores

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

Caracterização do entrevistado/a:

1-APRESENTAÇÃO

Nome (Fictício): _____ Sexo: _____

Curso que leciona: _____

Sexo: M () F ()

2-FORMAÇÃO:

Instituição em que formou-se: _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

2-PROFISSÃO:

2.1 Tempo de exercício na profissão de professor:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

2.2 Tempo de exercício na docência no ensino superior:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

2.3 Tempo de exercício na UEFS:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

2.4 Experiência de ensino na educação básica () Sim () Não

Desde já agradecemos pela colaboração

Apêndice B – Instrumento de coleta para os professores – entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ PPGE
 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O ENSINO COM PESQUISA NA
 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

INSTRUMENTO DE COLETA PARA OS PROFESSORES - ENTREVISTA**1-APRESENTAÇÃO**

Nome (Fictício): _____ Sexo: _____

Curso que leciona: _____

2-FORMAÇÃO:

Instituição em que formou-se: _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

2-PROFISSÃO:

2.1Tempo de exercício na profissão de professor:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

2.2Tempo de exercício na docência no ensino superior:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

2.3Tempo de exercício na UEFS:

De 1 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 Outros

3- ROTEIRO PARA QUESTIONAMENTOS

Esta parte da entrevista será norteada por “questões estímulos” com situações hipotéticas, com o intuito de atingir parte dos objetivos planejados para o referido estudo. Ao final de cada “questão estímulo, você será convidado a emitir seus posicionamentos. Fique a vontade. Todas as respostas são aceitas.

1 – No primeiro dia de aula a professora Perpétua saudou os seus alunos e apresentou o programa da disciplina. Num segundo momento, introduziu a aula expondo a temática do conteúdo programático no quadro. Durante a aula expositiva, a professora percebeu que parte dos alunos de sua turma mantinha-se desatenta e desinteressada. A docente mediou solicitando silêncio e atenção e prosseguiu com o conteúdo até finalizar o que havia planejado

para o dia. Ao longo do mês, continuou a perceber que tal realidade se repetia durante suas exposições orais. Indignada, a professora salientou que iria prosseguir com o conteúdo, apesar da turma não estar colaborando, que a turma deveria dominar os conhecimentos prévios trazidos do Ensino Médio e que ela já estava formada e concursada. O seu papel era passar o conteúdo programático. Que cada um cuidasse de estudar, pois o conteúdo seria cobrado na prova.

a) Você atribui a que fatores tal comportamento dos estudantes universitários?

c) Se você estivesse diante de uma turma como a da professora Perpétua, o que faria?

2 – Duas professoras sentaram para planejar a disciplina juntas, pensando em utilizar uma metodologia ativa que pudesse envolver os estudantes em seu processo de aprendizagem emancipatória. Nesse sentido, deram prioridade a um processo criativo e de ruptura com as formas de ensino que estavam habituadas a desenvolver. Mas, botaram a mão na cabeça. Tiveram que consultar uma série de livros e artigos que tratavam do tema. Afinal de contas, o professor necessita pesquisar as teorias para desenvolver-se profissionalmente.

a) Você, enquanto colega, poderia ajudar as professoras, sugerindo intervenções e estratégias de ensino que estimulem a aprendizagem emancipatória dos estudantes?

b) Em sua prática, lembre-se de uma situação de aula que você utilizou uma estratégia que considerou exitosa e impactou na aprendizagem dos estudantes:

3-Durante o planejamento, a professora Tarcyla lembrou de algumas situações vivenciadas em sala. Uma delas foi a situação de sua aluna Ana, muito estudiosa, assídua e dedicada. Após ter solicitado a leitura de um livro, a professora pediu a Ana e demais alunos, que apresentasse a análise crítica do texto. A aluna não conseguiu realizar a atividade como deveria. Apenas reproduziu as palavras do autor e apresentou. Tarcyla contou às colegas que Ana tinha dificuldade em situar o objetivo, o contexto da leitura, levantar hipóteses e identificar os argumentos usados pelo autor.

a) Seus alunos têm apresentado tais dificuldades?

b) Nessa situação, que estratégias de ensino você propõe à professora?

4 – Durante um minicurso ofertado na universidade para formação continuada dos professores dos cursos de licenciatura, foi solicitado dos professores que apresentassem uma experiência exitosa ou elaborassem uma proposta de intervenção pedagógica com uma estratégia didática que favorecesse o diálogo inteligente com a realidade vivenciada pelo educando. Parte dos participantes sentiram dificuldades e parte conseguiram realizar a atividade. O professor Alan foi convidado a apresentar a sua proposta de intervenção ou experiência exitosa já realizada.

a) Colocando-se no lugar do professor Alan, qual seria seu relato?

b) E a pesquisa, você tem utilizado na sua prática de ensino?

c) Para você, o que é ensino com pesquisa?

d) De que forma tem utilizado a pesquisa em sua prática de ensino?

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA – ENTREVISTA

Eu, ROSÂNGELA M. BARRÊTO DOS S. DE ALMEIDA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A PESQUISA ENQUANTO ESTRATEGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, sob orientação da Prof.^a Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D. Endereço: Av. Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS. Este estudo tem por objetivo compreender como o ensino com pesquisa é tratado na prática de ensino de professores de Licenciatura em Geografia, História, Filosofia e Pedagogia. Nesse sentido, os benefícios desta pesquisa é contribuir não apenas para a reflexão sobre a importância da pesquisa como estratégia de ensino na formação de professores, mas fornecer elementos para professores formadores do ensino superior repensarem suas práticas em busca de uma aprendizagem significativa, que promova a autonomia dos estudantes, situando-se como sujeitos responsáveis pela difusão dos pressupostos de uma educação transformadora no contexto contemporâneo. Você, professor (a) de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana, que se enquadra nos critérios de inclusão da presente pesquisa, após a permissão, leitura e assinatura no presente termo, deverá colaborar com o estudo através de entrevistas conduzida pelo pesquisador responsável. Se você aceitar participar deste estudo, a entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida. Os riscos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos e em relatar as experiências vividas por você durante sua vida acadêmica nos componentes curriculares do seu curso de graduação, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) o CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave por um período de cinco anos, após este período, o CD-R será destruído; e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização, que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador. i). Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da dissertação, j) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para você. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar junto ao NEPPU, localizado à Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Vale salientar que emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa da UEFS. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2018.

Assinatura do(a) participante: _____

Rosângela M. B. dos S. de Almeida (Pesquisador Responsável)

Apêndice D – Estratégias de trabalho docente: descrição e operações de pensamento predominante (ANASTASIOU; ALVES, 2005)

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DOCENTE: DESCRIÇÃO E OPERAÇÕES DE PENSAMENTO PREDOMINANTE (ANASTASIOU; ALVES, 2005)

TIPO	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	OPERAÇÕES DE PENSAMENTO PREDOMINANTE
Aula expositiva dialogada	Exposição do conteúdo que prima pela participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O docente proporciona momento para os alunos questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade intelectual dos discentes.	Obtenção e organização de dados, interpretação, crítica e decisão, comparação e resumo.
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.	Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, informações e resumo.
Portifólio	É a identificação e a construção de repostas, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou a identificação dos maiores dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.	Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise e reelaboração dos resultados.
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.	Imaginação e criatividade, busca de suposições e classificação.
Mapa Conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações entre os conceitos pertinentes e estrutura do conteúdo.	Interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo.
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas preciso ter claro: o que, para que e como é preparada.	Identificação, obtenção e organização de dados, busca de suposições e aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Lista de discussão por meio informatizado	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater a distância um tema sobre o qual seja especialista ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.	Comparação, observação, interpretação, busca de suposições, construção de hipóteses e organização de dados.
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do	Identificação, obtenção e organização de dados, planejamento, imaginação, elaboração de hipóteses interpretação e

	problema: demanda a aplicação de leis que podem ou não ser expressas com fórmulas matemáticas.	decisão.
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre os temas problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção de organização de dados.
Grupo de observação e verbalização (GV/GO)	É a análise de tema, problemas, sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e nesse caso requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial como tema.	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, obtenção e organização de dados, comparação, resumo, observação e interpretação.
Teatro	É um, representação teatral, a partir de um foco, problema, tema, explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.	Decisão, interpretação, crítica, busca de suposições, comparação, imaginação.
Seminário	Trata-se de estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes visando construir uma visão geral, como diz a palavra, "fazer germinar" as ideias. Portanto, não se reduz a uma simples divisão de capítulos ou tópicos de um livro entre todos.	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção, organização de dados, comparação, aplicação de fatos a novas situações.
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão, resumo.
Júri simulado	É a simulação de um júri em que a partir de um problema onde são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo a análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, crítica construtiva de uma situação e a dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.	Imaginação, interpretação, crítica, comparação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão.
Simpósio	É uma reunião de palestras e projeções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, amplia experiência sobre um conteúdo específico.	Obtenção de dados, crítica, comparação, elaboração de hipóteses e organização de dados.
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, mediados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise (interessados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas da área.	Obtenção e organização de dados, observação, interpretação, busca de suposições, crítica e análise.
Fórum	Consiste num espaço do tipo "reunião", no qual todos os membros do grupo tem oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido	Busca de suposições, hipóteses, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, resumo.

	pelo grupo, um problema, fato histórico, um artigo de uma revista ou uma excursão.	
Oficina	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.	Obtenção e organização de dados, interpretação de fatos e princípios aplicados a novas situações, decisão, planejamento de projetos e pesquisas e resumo
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere visando a descrição de uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta por meio da experiência vivida.	Observação, obtenção e organização de dados, interpretação, classificação, busca suposições, análise, levantamento de hipóteses, crítica, aplicação de fatos a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas.
Pesquisa	É a utilização dos princípios de ensino associados aos da pesquisa: concepção de conhecimento científico, em que a dúvida e a crítica seja elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.	Observação, interpretação, classificação, crítica, resumo, análise, hipóteses e busca de suposições, decisão, comparação e imaginação, planejamento, obtenção e organização de dados, aplicação de fatos a novas situações.

Fonte: Adaptação do quadro de Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (2005) do livro *Processos de ensinagem na universidade*.