

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: CONVERSAS INTENSAS E TENSAS

FINAL PAPER: INTENSE AND TENSES CONVERSATIONS

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

Minicurrículo

Bacharel e Licenciada em Geografia (USP), Mestre em Arqueologia (USP) e Doutora em Ciências, com área de concentração em Geografia Física (USP), Especialização em Ciências Sociais (FESPSP), Licenciatura em Pedagogia (com ênfase em gestão escolar), Professora Adjunta da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

Av. Cidade Universitária, s/n, Campus Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, PI, CEP: 64049-550

E-mail: ascabello@hotmail.com

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso é uma exigência dos currículos das licenciaturas em Pedagogia. A orientação para a elaboração dos projetos e a execução da pesquisa compõem-se de momentos intensos e, por vezes, tensos. A intenção é apresentar alguns dos desafios vivenciados ao longo do processo de orientação de pesquisa, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, que resultou na elaboração de artigos científicos. O percurso da pesquisa demonstrou ser tão importante quanto o resultado final.

Palavras-chave: Pedagogia. Licenciatura. TCC. Desafios.

ABSTRACT

Final paper is a requirement of Pedagogy undergraduate courses curricula. The guidance for preparation projects and research execution are consisted of intense and, sometimes, tense moments. The aim of this paper is to present some of the challenges experienced throughout the process of research guidance in the discipline Final Paper II, which resulted in the elaboration of some scientific papers. The research course has proved to be as important as the final result.

Keywords: Pedagogy. Degree. TCC. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Graduação em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Federal do Piauí – UFPI foi criado com base “[...] nos dispositivos legais, notadamente no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...]” (UFPI, 2010, p. 6). A referida Instituição de Ensino Superior – IES “[...] ao aderir o Programa Emergencial de Primeira Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública reafirma seu compromisso com a educação do estado do Piauí e com a formação contínua dos docentes em exercício [...]” (UFPI, 2010, p.7).

De acordo com o Projeto Curricular de Curso – PCC a oferta da modalidade primeira licenciatura, tem a intenção de “[...] atender as demandas sociais emergentes no Estado [...] no que se refere à formação de profissionais para a Educação, especialmente, para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (UFPI, 2010, p.7-8).

A formação dos professores, segundo o citado documento, está pautada numa metodologia e em atividades de pesquisa visando “[...] formar um profissional **habilitado para a investigação** [grifo meu], análise e crítica dos problemas da prática pedagógica e da prática social, capaz de propor novas formas de intervenção pedagógica e educacional.”. (UFPI, 2010, p. 8). Assim, a matriz curricular prevê a existência de algumas disciplinas obrigatórias cujo foco é a pesquisa e a produção do conhecimento científico (a exemplo da Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação, o Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I e Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II ofertadas nos 1º, 6º e 8º períodos, respectivamente com cargas horárias de 60 horas). Em atendimento a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP nº1), de 10/08/2006, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, a matriz curricular é constituída por disciplinas (obrigatórias, opcionais, atividades complementares e estágio supervisionado) cujos conteúdos destinam-se a articular a teoria e a prática.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da prática de pesquisa para a constituição do professor-pesquisador e apresentar alguns dos desafios vivenciados ao longo da orientação à pesquisa do TCC II evidenciando as tensões próprias da relação entre orientador e orientando.

O texto encontra-se estruturado em quatro seções que versam sobre: a formação do professor pesquisador, a contextualização do TCC I e II no âmbito do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, as tensões da orientação e conclusões.

2 CONHECIMENTO, PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR

A ciência tem por objetivo produzir conhecimentos teóricos e, também, fornecer contribuições práticas para a resolução de problemas no cotidiano. Miranda (2005, p. 240) destaca que “O conhecimento consiste de um esforço do homem para compreender a realidade natural, social e, também, compreender a si mesmo”. Para a autora “Os conhecimentos científicos colaboram para que os homens produzam sua existência, criando condições mais adequadas para uma sociedade melhor.”. (MIRANDA, 2005, p. 249). Contudo, é importante destacar que se o conhecimento produzido continuamente indica um novo estágio de produção científica, os resultados e significados advindos desse processo são parciais e, possíveis de se tornarem fonte de novos problemas (MIRANDA, 2005).

A produção de conhecimento científico está associada à pesquisa. E, esta pode ser entendida como a ação de “[...] reunir as informações necessárias para encontrar a resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema.” (BOOT, COLOMB, WILLIANS, 2008, p.19). Concordando com esta definição Gil (2002, p. 17) ressalta que a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas para problemas propostos. [Ela] é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]”. Corroborando com essas ideias Teixeira *et al.* (2011, p. 3) destacam que:

Fazer pesquisa é indagar-se, inquietar-se e, diante disso, ir em busca de conhecimentos, observações e investigações que permitam a realização de uma ação coerente com esta realidade. A vivência investigada e reflexiva sobre a prática funciona como a possibilidade da formação de um profissional autônomo. O ato de refletir na e sobre a prática exige um esforço de descentração dela a fim de poder analisá-la criticamente.

Assim, o ato de pesquisar contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades valorizando a construção de autonomia. “O êxito da pesquisa depende [...] de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre a quais [destacam-se]: conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva [...], perseverança e paciência, confiança na experiência” (GIL, 2002, p.18).

Muitos podem ser os motivos que justifiquem a realização de uma pesquisa. Mas, para Gil (2002) há, basicamente, duas razões: uma de ordem intelectual (satisfação pelo conhecimento) e outra prática (o desejo de realizar ou fazer algo de forma mais eficiente). Contudo, nos cursos de graduação a pesquisa tornou-se obrigatória. Uma forma de avaliar a formação do profissional. E, desta maneira, nem todos os estudantes realizam-na para atender às razões expostas anteriormente.

A pesquisa em educação, segundo André (2001, p.53), ao longo do século XX passou por “[...] profundas [transformações envolvendo] mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e, nos contextos de produção dos trabalhos científicos”.

Para o citado autor diversos são os questionamentos acerca da pesquisa em educação. De maneira geral, esses questionamentos relacionam-se a natureza e peculiaridades do trabalho científico chamando a atenção para os critérios que definem a qualidade das pesquisas acadêmicas, ou seja, o que se pode considerar como uma “boa pesquisa”. Ela destaca, também, a preocupação com a escolha dos procedimentos – métodos e técnicas de investigação - a fim de manter o rigor na coleta de dados.

As pesquisas em educação assumiram, então, a perspectiva “[...] de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade. No fundo dessa polêmica está a

supervalorização da prática e certo desprezo pela teoria” (ANDRÉ, 2001, p.57). Esta relação entre teoria e prática fica mais evidente no currículo do curso de pedagogia no âmbito do estágio supervisionado. Para Muller (2007, p.102) é importante “[...] tornar o estágio curricular um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento que abrangem a educação”.

O estágio supervisionado propicia ao estudante a observação de situações do cotidiano escolar. E, desta forma, permite a identificação de algumas temáticas a ser melhor estudadas. O despertar desse olhar mais sensível é um dos aspectos importantes da formação. O pedagogo não pode estar alheio as situações que vivenciará no dia-a-dia da escola. Assim, muitos dos temas de pesquisa do TCC do curso de Licenciatura (PARFOR/UFPI) originaram-se das experiências vividas e inquietações surgidas ao longo do estágio. E, como se citou, anteriormente, alguns dos estudantes dedicaram-se a pesquisa por motivo intelectual (reconhecendo nesta atividade um desafio), outros a realizaram por motivos práticos (a tentativa de achar uma solução para um problema real vivenciado no âmbito escolar) e, uns poucos, a fizeram por ser uma obrigatoriedade para a obtenção do diploma.

Muitos são os problemas relacionados a elaboração e execução das pesquisas em educação. André (2001) chama a atenção para os seguintes fatores: tempo de formação, instrumentos de coleta de dados precários, análises pouco fundamentadas, interpretações sem sustentação teórica. Estes problemas tornam-se comuns nas pesquisas oriundas dos cursos de formação de professores. E eles podem ser explicados em função de diversos fatores. Entre eles ressalta-se uma educação básica tradicional desvinculada do desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, o tempo de formação inicial de um professor é curto em relação a complexidade dos fenômenos que serão vivenciados no contexto profissional. A sustentação teórica é, por vezes, superficial. Poucos são os estudantes que se constituem como leitores assíduos. Uma das maiores dificuldades no processo de formação está relacionado a leitura, interpretação e escrita. Operações mentais como análise e síntese são pouco estimuladas. Contudo,

mesmo diante dos problemas apontados a formação do professor deve inserir a capacitação relativa à pesquisa científica. E, como afirma Mello (2000, p. 102):

É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica.

Desta forma, como ressalta a autora citada, a formação inicial do professor deve habilitá-lo à aplicação dos conhecimentos, mas também, precisa desenvolver as habilidades do investigador. Portanto, o professor deverá ser:

[...] capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas. (MELLO, 2000, p. 106).

As habilidades e competências citadas acima são fundamentais para o exercício da profissão de professor. E, devem ser foco das discussões teóricas tratadas nas disciplinas que estruturam a matriz curricular do curso de licenciatura, mas também, precisam tomar parte das ações em contexto escolar.

3 A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI: O TCC I E II

A formação em pesquisa inicia-se no 1º bloco do curso com a disciplina Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação na qual são apresentadas informações básicas sobre: Epistemologia do conhecimento científico; Tipos de conhecimento; Modalidades de leitura e documentação. Os conteúdos tratados versam sobre o pensamento científico, os procedimentos e a sistematização da pesquisa tornando-se imprescindíveis para as demais disciplinas. Contudo, a Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação, que deveriam ser referência no cotidiano do estudante de pedagogia, tem pouco sentido

para a maioria deles. O que se percebe é que o conteúdo relacionado a sistematização da pesquisa não é utilizado na prática. Talvez, em virtude das aprendizagens adquiridas ao longo da educação básica que fomentou a memorização de informações e conteúdos em vez de instrumentalizar os estudantes para a elaboração de questionamentos acerca dos problemas que afetam o cotidiano. Quebrar com este modelo de educação não é tão simples. E, torna-se difícil, no cotidiano das aulas, demonstrar que a elaboração de boas questões é um dos passos para se realizar uma boa pesquisa. Como afirma André (2001, p. 54-55):

A diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos trouxe, naturalmente, questionamentos de diferentes ordens para a pesquisa em educação, entre os quais podemos destacar: a) O que caracteriza um trabalho científico e outros tipos de conhecimentos? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. b) Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos. c) Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta de dados? São questões voltadas para os pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto na que abordam um grande número de observações.

É, somente, no decorrer do curso, ao longo do 6º e 8º blocos, que são ofertadas as disciplinas de TCC I e TCC II dedicadas a elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos; iniciação à pesquisa em educação; atividade orientada de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; conclusão e apresentação pública do TCC, nos moldes de uma monografia ou de artigo científico.

As disciplinas de TCC I e TCC II possuem objetivos diferentes, mas articulados e o funcionamento das mesmas é diferenciado. O TCC I tem a intencionalidade de discutir a pesquisa e orientar os discentes na elaboração de um pré-projeto. As aulas foram ministradas por um único professor que ficou responsável por orientar as mais diferentes temáticas. O TCC II, por sua vez, caracterizou-se pela execução e socialização da pesquisa. Neste momento, os discentes se agruparam, de acordo com os interesses, sob a coordenação de um orientador. Os grupos foram constituídos por 5 a 9 estudantes intensificando-se as relações interpessoais entre o orientador e o orientando.

A estrutura descrita anteriormente evidenciou alguns problemas. Os discentes, inicialmente, demonstraram dificuldade para articular o conteúdo tratado na Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação com os objetivos do TCC I. Assim, o professor responsável pela referida disciplina assumiu a responsabilidade de retomar aspectos da metodologia científica a fim de orientar a elaboração dos projetos de pesquisa. O cotidiano das aulas indicou algumas deficiências na formação, especialmente, no que dizia respeito a leitura e interpretação de textos, sistematização dos registros e elaboração de fichamentos ou paráfrases. Muitos discentes não eram leitores assíduos e, também, não apresentavam o hábito de elaboração de anotações, a exemplo de fichamentos, resumos ou resenhas. Não haviam adquirido a prática de realizar citações diretas ou indiretas evidenciando em seus textos o plágio de ideias ou de trechos de textos já existentes. Poucos dominavam as normas relativas a elaboração dos trabalhos acadêmicos.

O professor que ministrou a disciplina enfrentou uma tarefa hercúlea: a orientação de dezenas de projetos versando sobre diversas temáticas relacionadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental menor. Diante desta perspectiva o acompanhamento da elaboração dos pré-projetos ficou um pouco prejudicada. Os pré-projetos foram entregues para a avaliação no período de retorno dos estudantes, ao final da disciplina. E, desta forma, a devolução dos mesmos acrescidos de comentários e orientações necessárias para a reformulação só foram entregues no início do semestre subsequente.

O TCC II, segundo a ementa da disciplina, objetiva a execução e socialização dos resultados da pesquisa para um público amplo. Grupos de estudantes, como mencionado, aglutinam-se em torno de um professor que tem a função de orientar o projeto que foi elaborado no TCC I, sob a responsabilidade de outro professor. Assim, logo de início surgiram alguns problemas a serem administrados. Em primeiro lugar tomar conhecimento das temáticas, dos anseios e desejos dos estudantes frente a realização do trabalho de conclusão. Embora, em comparação com o TCC I, haja uma quantidade menor de orientações o professor ainda se vê diante de dificuldades com relação a execução das pesquisas, uma vez que, não

participou da elaboração do pré-projeto. Em segundo lugar, é preciso assumir a responsabilidade pela reelaboração e condução do projeto de pesquisa. Esta tarefa nem sempre é bem compreendida pelos estudantes. Eles não conseguiram perceber que o projeto se tratava de um planejamento detalhado da pesquisa. A maioria deles desejava partir para a execução, sem atentar-se para a necessidade de rever o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

No entanto, entende-se que a pesquisa na formação de professores, mais do que encontrar respostas, tem a intencionalidade de desenvolver nos estudantes novos hábitos e atitudes, competências e habilidades com relação a capacidade de aprendizagem. Esta finalidade é sustentada por Silva (2011, p. 25) ao demonstrar que os cursos de formação inicial de professores devem adotar a:

[...] concepção de professor como sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos [...] o conhecimento do professor advém de sua prática profissional, ou seja, a experiência ou a ação docente cotidiana do professor na sala de aula, diante dos desafios e dos dilemas da prática de ensino, permitem que ele construa saberes, conhecimentos, isto é, elabore teorias acerca de sua prática. Teoria entendida como resultado de pesquisas realizadas pelo próprio professor em sua sala de aula.

Desta forma, a referida autora conclui que a prática passa a ser o enfoque central dos cursos de formação inicial dos professores ressaltando que “A prática deixa de ser concebida como um local de aplicação de teorias técnico-científicas e se converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores” (SILVA, 2011, p. 25).

4 SABORES E DISABORES DA PESQUISA: AS TENSÕES NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

Uma pesquisa só tem sentido se houver um questionamento. A questão surge de uma curiosidade humana acerca de algo que se quer conhecer mais profundamente. A curiosidade pode ser estimulada desde a tenra idade e a ela se associa a criatividade. Ambas podem ser instrumentos para a compreensão dos fenômenos sociais e naturais que ocorrem no mundo.

Assim, as temáticas do TCC I e II surgiram da curiosidade dos estudantes em compreender certas dinâmicas relativas aos fenômenos educacionais. Algumas das intenções dessas pesquisas eram eminentemente práticas, denunciando certo desprezo pela teoria e intencionando resolver os problemas do cotidiano escolar.

Os temas surgiram das vivências, uma vez que, muitos discentes já exerciam cargo como professor substituto em diversos municípios do interior do Piauí. Entre essas temáticas destacaram-se: as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas – desafios vivenciados pelos docentes na educação do campo; a música como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; a ludicidade na Educação Infantil – a prática de ensino; a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental; as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das crianças; a literatura infantil no processo de formação de leitores; a gestão escolar democrática; a importância do Conselho Escolar no desenvolvimento das atividades educacionais.

A dificuldade de execução das pesquisas citadas associou-se a concepção de investigação científica que cada um dos discentes portava. A concepção pragmática - de que a finalidade da pesquisa é solucionar os problemas do cotidiano escolar - foi predominante. Desta forma, houve um esforço maior por parte da orientação para que as atividades da pesquisa fossem devidamente planejadas, para que os dados fossem coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise pudesse ser fundamentada e que o artigo descrevesse claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001).

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao funcionamento e organização dos cursos de licenciatura do PARFOR e o perfil dos estudantes. Cabe destacar que as aulas da Pedagogia são oferecidas de forma concentrada, nos períodos de férias dos estudantes, havendo retornos posteriores (sábados letivos) para a finalização das disciplinas. Esta estrutura dificulta a execução da pesquisa, uma vez que, os discentes comprometem-se em assistir as aulas regulares. Os outros encontros necessários ao acompanhamento da pesquisa não são devidamente respeitados, uma vez que, estando os discentes na função de professores nas escolas

municipais, não são dispensados pelas secretarias de educação para as reuniões de orientação.

Outra dificuldade relacionou-se com o conhecimento a respeito do assunto/tema da pesquisa. Os discentes demonstraram inabilidade para realizar a pesquisa bibliográfica. Desconheciam a função dos resumos e das palavras-chave como estratégias básicas da investigação.

Outro desafio correspondeu as atitudes do pesquisador/estudante. Esperava-se que o indivíduo, ao longo do seu processo de formação, tivesse adquirido a atitude de perseverança e paciência. Contudo, isto não foi totalmente verdadeiro. Ao longo dos encontros de orientação houve tensões, uma vez que a maioria dos estudantes não esperava encontrar nenhum obstáculo ao longo da execução da pesquisa. Os discentes eram pouco propensos a trabalhar com a frustração. Detectou-se, também, a ausência de atitude autocorretiva. Os estudantes se mostraram, muitas vezes, arredios e mal-humorados diante de comentários críticos ou da correção de parte do texto. Entendendo que o esforço deveria ser recompensado com elogios, mesmo que a qualidade da produção não fosse tão adequada. Para alguns o processo foi bastante árduo e doloroso. Ao vivenciar a pesquisa intencionava-se demonstrar que:

Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (MELLO, 2000, p. 104).

Para além desse fato, foi necessário que o orientador identificasse o perfil dos estudantes, ou seja, “[...] aluno trabalhador, que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas possibilidades de acesso a experiências e conteúdos culturais, científicos [...]” (ROSA, 2010, p. 596).

Portanto, o esforço desempenhado não correspondeu, muitas vezes, a um resultado de excelência. Contudo, não poderia ser desprezado. As vivências da pesquisa permitiam aos estudantes perceber que não se tratava de uma tarefa simples e corriqueira. O pesquisador precisa desenvolver certas habilidades e

competências que não se constroem rapidamente. Há a necessidade de um percurso. A elaboração do artigo científico era fruto desse percurso, que para cada um deles foi realizado como maior ou menor dificuldade, com mais ou menos entusiasmo, mais rápido ou devagar. É importante, ainda, destacar que:

Diferente de outras atividades acadêmicas, pesquisar exige um envolvimento que requer assumir a posição de “autoria” e não a de mera reprodução de conhecimentos. Formular uma questão de pesquisa, definir um referencial teórico de análise e um percurso metodológico para a coleta e análise dos dados constitui, de fato, um trabalho intelectual complexo, considerado muito difícil para a maioria dos estudantes. Nossa experiência no acompanhamento de todo esse percurso tem nos indicado que esse esforço produz efeitos muito mais significativos e, talvez, mais duradouros do que o mero produto final, consubstanciado no TCC (ROSA, 2010, p. 605).

A exemplo do relatado por Rosa (2010) os estudantes reconheceram que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a realização da pesquisa possibilitou o desenvolvimento de outro olhar. De outro modo:

[...] o que esses estudantes nos comunicam é que a experiência de pesquisa não foi meramente cognitiva, mas vivida de modo fundamentalmente existencial. Evidencia-se, então, a segunda marca dessa experiência: o sentimento de autossuperação [sic] e valorização pessoal advindo do reconhecimento institucional obtido no ritual de passagem à sua condição de profissionais da educação representado pela defesa do trabalho de conclusão de curso (ROSA, 2010, p. 606).

Importante destacar que, não foi possível verificar quais os impactos dessa experiência de pesquisa na vida desses estudantes e, mesmo, na sua atuação profissional. Mas, ao longo do ritual de defesa foi possível notar a satisfação por haverem concluído uma tarefa que para muitos era considerada impossível.

As tensões vivenciadas foram importantes para o processo de pesquisa. Impasses se criaram, mas foram dissolvidos através de uma relação dialógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que embora a seleção das temáticas de pesquisa fosse interessante e adequada ao propósito da formação de professores a execução da pesquisa apontou a existência de fragilidades tanto conceituais quanto

metodológicas. E, neste sentido, Rosa (2010) ressalta que dificilmente esses profissionais manifestam o interesse de cursar a pós-graduação.

Mas, mesmo tendo essa clareza a respeito da exclusão de parte dos estudantes desse universo acadêmico, é possível notar uma transformação. Os discentes passam a perceber a possibilidade de – ao exercerem a função de pesquisador ou de professor – serem autores do próprio conhecimento. E, desta forma, o PARFOR cumpre com a sua missão sensibilizando-os para o universo amplo da pesquisa científica.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como encaminhar uma pesquisa? In:_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 17-22.

MELLO, Guiomar Nemo. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 set. 2015.

MULLER, Maria Candida. **Estágio e Pesquisa: caminhos para a formação inicial do professor pesquisador**, 2007. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/rcger/article/view/2695/2561>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MIRANDA, Maria Irene. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Educação e Filosofia**, v. 19, n. 37, p. 239-251, 2005.

ROSA, Sannys S. da. O sentido da pesquisa na formação inicial dos professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFGO, 2011. Disponível em: <<http://>

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.29-42, jul./dez. 2016.

http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli__Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387>
Acesso em: 8 jul. 2015.

TEIXEIRA, Enise Barth; FROEMMING, Lurdes Marlene Seide; DREWS, Gustavo Arno; ZAMBERLAND, Luciano. Relação orientador-orientandos e seus reflexos na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC): uma avaliação no curso de administração da UNIJUÍ. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., Florianópolis, SC, 2011 **Anais..**, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25970/2.15.pdf?sequence=1>>
> Acesso em: 8 ago. 2015.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Graduação em Pedagogia**. Teresina, UFPI, 2010.