

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA PEDAGOGIA DA FURB:  
CONTEXTO E DESAFIOS

END OF TERM PAPER WORK – PEDAGOGICS – FURB UNIVERSITY: CONTEXT  
AND CHALLENGES

Rita Buzzi Rausch

[rausch@furb.br](mailto:rausch@furb.br)

**RESUMO.** A Pedagogia na Universidade Regional de Blumenau – FURB – sustenta-se na perspectiva investigativa/reflexiva de formação de professores. Nesta direção, incluiu no currículo do curso o Trabalho de Conclusão de Curso que tem como principal objetivo inserir os acadêmicos em um processo de iniciação à pesquisa científica. A partir dos princípios básicos da pesquisa, busca-se desenvolver nos acadêmicos um processo de reflexividade e investigação como condição da docência. Neste artigo socializamos como esta atividade vem sendo desenvolvida no curso de Pedagogia e apresentamos a síntese de algumas pesquisas que avaliaram esta atividade no curso. Cabe destacar que esta atividade vem sofrendo alterações desde a sua implantação no curso na tentativa de contribuir cada vez mais com o desenvolvimento do professor reflexivo-pesquisador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Iniciação à pesquisa. Trabalho de Conclusão de Curso. Professor reflexivo-pesquisador.

**ABSTRACT.** The Pedagogics Graduation Course from the Regional University of Blumenau - FURB - is based on the investigative / reflective perspective of teacher training. In this direction, it has included the End of Term Paper Work in the curriculum of the course having as a main goal the encouragement of academics to enter into a process of scientific research initiation. From the basic principles of search, it has been tried to develop a process of reflection and research in the academic student, being that the main condition for teaching. This article socializes how this activity has been developed throughout the course and presents a summary of some studies used to evaluate that activity in progress. It should be noted that this activity is undergoing some changes since its implementation in the course, in an attempt to increase the development of the reflective teacher-researcher.

**Keywords:** Pedagogics. Initiation to research. End of term paper Work. Reflective teacher-researcher.

## **1 INTRODUÇÃO**

A defesa da pesquisa na formação de professores é bastante recente. Entretanto, tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, tanto no Brasil quanto no exterior. “Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse período” (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Destacamos os pesquisadores que vêm contribuindo com esse movimento no Brasil. André (1994, 2001) aponta o papel didático da pesquisa na relação entre saber docente e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) compreendem a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Lüdke (2000, 2001) defende a combinação de pesquisa e prática na formação de professores. No exterior, vários autores já publicaram suas idéias em prol da pesquisa na formação docente. Dentre eles destacamos Stenhouse (1975) que foi pioneiro em afirmar que o ensino mais eficaz é baseado em pesquisa, concebendo o professor como investigador de sua própria prática; Carr e Kemmis (1988), alicerçados em uma teoria crítica, defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório; Zeichner (1993) salienta a inclusão da pesquisa na formação de professores, incentivando um trabalho conjunto entre a universidade e as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa; Elliot (1996) destaca a investigação-ação como um movimento de reflexão para melhorar a prática.

As proposições dos diversos autores acima citados, embora dêem destaque para aspectos diferentes, partem de raízes comuns, conforme destaca André (2001), pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente; reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática; atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional; e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas, sem permitir que se anulem as personalidades e singularidades de cada sujeito envolvido.

Entretanto, a pesquisa ainda não figura como parte integrante nos cursos de formação de professores (LÜDKE, 2004). Muitos profissionais concluem sua licenciatura sem nunca ter vivenciado ou participado de um processo de pesquisa. Ressaltamos, também, que só mais recentemente, as políticas públicas voltadas à

formação inicial de professores têm dado uma atenção mais específica à pesquisa. Destacamos a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação que defende a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação. Ressalta a importância de uma postura reflexiva docente; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos. O documento destaca que:

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação da tarefa de ensinar[...] É importante que os futuros professores tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informação [...] e que tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica (BRASIL, 2001, p. 19).

Coerente com tais diretrizes, algumas instituições de Educação Superior vêm incentivando a participação dos licenciandos em Programas de Iniciação Científica e adaptando o currículo da formação inicial de professores, incluindo, além de metodologias investigativas nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, atividades diretamente voltadas à Iniciação à Pesquisa. O Trabalho de Conclusão de Curso surge na formação inicial buscando contribuir com essa diretriz.

Foi com a intenção de incluir na formação inicial uma proposta que contemplasse a dimensão reflexiva e científica que implementamos no currículo do curso de Pedagogia, em 2000, na Universidade Regional de Blumenau - FURB, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que busca versar sobre um tema/problema referente à educação, voltando-se a um processo de iniciação à pesquisa. A reflexão sobre a realidade escolar observada, sustentada na teoria refletida no curso, gera problematizações de pesquisa passíveis de serem investigados em TCC. Compreendemos que a pesquisa supõe utilizar métodos e produções científicas como referências na construção de novos saberes que, ligados às posições críticas

e ao contexto, possibilitarão potencializar os professores à inovação educativa. Claro que, ao se mencionar inovação educativa, temos consciência de que ela não depende unicamente do professor, embora entendamos que ele é peça fundamental na complexidade da escola como instituição social.

Assim, o curso de Pedagogia da FURB, busca promover a reflexividade docente, além de outras atividades, também por meio da pesquisa, buscando superar uma metodologia da superficialidade tão utilizada pelos professores na construção de saberes do senso comum. Nesse sentido, o TCC pretende contribuir para que o acadêmico-professor pense acerca de sua profissão com o intuito de assumir, no dia-a-dia da docência, uma prática reflexiva e investigativa. Isto significa adquirir disposição e competência de análise individual e coletiva da sua atuação, com um olhar introspectivo, para pensar, decidir, agir, tirando conclusões e dando novos encaminhamentos à sua ação docente.

Apresentamos neste artigo reflexões acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o TCC no curso de Pedagogia da FURB. Introduzimos, inicialmente, um breve estudo de como a atividade da pesquisa vem sendo pensada e praticada nos cursos de formação de professores no Brasil e a seguir, mais especificamente no curso de Pedagogia. Ao final socializamos como esta atividade vem sendo realizada, bem como apresentamos resultados de pesquisas que investigaram esta atividade em nossa instituição.

## **2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

As universidades brasileiras, embora novas, se considerada a origem medieval das universidades européias, têm se firmado, nos últimos anos, como ambientes de efervescência cultural e científica. E com isso, vêm passando por uma avaliação constante quanto à qualidade do ensino, pesquisa e extensão que oferecem. As avaliações externas pelas quais as instituições são submetidas, principalmente pelas políticas públicas, têm contribuído para algumas alterações em projetos educativos institucionais, bem como nos projetos pedagógicos específicos dos cursos de graduação em que atuam.

Segundo Oliveira (2001), a partir dos anos 90, começou-se a dar uma maior atenção aos aspectos do cotidiano dos cursos de graduação, que antes eram

planejados, geralmente, por critérios estabelecidos somente pelos coordenadores e professores. Estabeleceram-se, em nível nacional, diretrizes curriculares aos cursos de graduação. Nessas diretrizes ressalta-se a iniciação científica, o estágio curricular e o TCC.

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para a educação básica, datam da década de 30, mas é a partir de 1968, com a criação das faculdades de educação nas universidades brasileiras, que a formação de professores tornou-se objeto de pesquisas (PEREIRA, 1999). A partir da década de 90, com a mudança no foco das reformas educacionais vigentes, a investigação sobre a profissão docente tornou-se recorrente nos debates fundamentados em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, debates mais qualificados sobre o tema. Entretanto, quando se discute a formação docente no Brasil faz-se necessário não esquecer as reais condições da educação brasileira (MALDANER, 2003). São vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando essa formação em nosso país, destacando-se principalmente a precariedade da infraestrutura escolar e o aviltamento salarial.

Dessa forma, defender a pesquisa na formação de professores no Brasil hoje, como afirma Marin (2006, p.343), é pisar em terreno arenoso, ou seja, “não está sobrando pedra sobre pedra”. Uma pesquisa coordenada por Lüdke (2001) revelou que a maioria dos professores entrevistados não teve experiência com pesquisa em sua formação inicial. Frente a isso questionamo-nos: como o professor pode ser pesquisador e reflexivo se não vivencia essa experiência ao longo de sua trajetória escolar e na sua formação profissional?

Encontramos, também, dificuldades ao buscar na literatura, como ponto de partida, um conceito de pesquisa na área da educação. Essa realidade evidencia que embora a pesquisa seja cada vez mais reconhecida como atividade fundamental na formação do professor, gera polêmica quanto ao seu significado e uso. Para Moreira e Caleffe (2006) a pesquisa supõe uma investigação sistemática, crítica e autocrítica com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. É caracterizada por um conjunto de princípios e orientações metodológicas e está sujeita à avaliação em termos de critérios de validade, confiabilidade e representatividade. Salientam também que

a pesquisa é sistemática porque a coleta e a análise de dados são sustentadas por uma razão ou uma teoria. Ela é crítica porque os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende. Ela é autocrítica porque se espera que os pesquisadores usem a autocrítica nas decisões que tomam sobre a investigação. Da mesma forma, espera-se que também sejam críticos de seus métodos de coletar, analisar e apresentar os dados (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 18).

Entretanto, compreendemos que mais importante do que discutir as diferenças entre definições de pesquisa é apostar na possibilidade de diálogo entre elas, fazendo interagir e integrar as atividades de reflexão do professor em sala de aula com a pesquisa acadêmica. Em outras palavras, faz-se necessária uma maior proximidade entre a pesquisa feita pelos professores em sala de aula e a pesquisa acadêmica oferecida pela universidade. Não dá mais para continuar reforçando, simplesmente, a diferença entre o que se produz na academia e o que os professores produzem na escola. Além disso, a escola também deve ser considerada como produtora de conhecimentos, uma vez que pensa sua prática e busca refletir sobre ela.

A preocupação com a pesquisa vista como elemento fundamental na formação de professores é uma das tendências atuais na educação do Brasil. Essa tendência vem se preocupando em elaborar alternativas de formação que ampliem o repertório científico e cultural dos professores, propondo a articulação de reflexões teóricas com dados de investigação empírica, aproximando a relação entre ensino e pesquisa. A importância de o professor vivenciar experiências com pesquisas na sua formação reside na possibilidade de compreensão de que a prática pode interrogar e atualizar a teoria. A prática sinaliza questões e a teoria contribui na compreensão dessas questões, a interpretá-las e a propor alternativas de superação. Além disso, a teoria também pode ter o mesmo papel: interrogar, atualizar, interpretar e contribuir com idéias de solução para os dilemas e problemas cotidianos.

Embora compreendendo que a formação inicial é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é por meio de um processo ativo e contínuo de reflexividade sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente dos professores, defendemos que a formação inicial exerce um papel importantíssimo na constituição do pensamento do futuro

professor. São os conhecimentos adquiridos nessa formação que servirão de base para iniciar o exercício do magistério. Conforme Estrela (2002), a formação inicial é o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada em que confluem problemáticas de teor político, filosófico, histórico, científico e técnico. Claro está que o desenvolvimento profissional e pessoal estão completamente imbricados, mas a formação inicial dá o enquadramento formal e institucionalizado.

Entretanto, conforme Giroux (1990), nem sempre essa formação tem encorajado o professor a assumir o seu papel de intelectual transformador. Conceber o trabalho do professor como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída, e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto, e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural. A atitude crítica contribui sobremaneira para a desnaturalização de problemas que, por vezes, velam nosso olhar. Essa falta de encorajamento acontece devido a práticas de formação demasiado transmissivas e normativas e pouco consentâneas com um novo conceito de profissionalidade. Para Estrela (2002), a formação inicial do professor é vista cada vez menos como um simples processo de inculcação de conhecimentos teóricos específicos, desenvolvidos por uma dúzia de disciplinas. O direcionamento dessa formação deve se delinear na perspectiva da construção de um profissional investigador, pesquisador, com o intuito de conseguir lidar com a complexidade do mundo, aprendendo e intervindo nela, com a multiplicidade de vozes, com seus próprios saberes e fazeres, estes que são muitas vezes silenciados pelo conhecimento tradicional da academia.

Já na formação inicial, a universidade precisa assumir o seu papel de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como partida o papel didático e científico da pesquisa, já que ela pode contribuir com o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

A pesquisa na formação inicial de professores pode contribuir para que eles possam formar imagens e conceitos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e investigar sua própria prática. Conforme André (2006) é o momento em que se deve oferecer ao futuro professor uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal sólida, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor que sua tarefa exige. O uso de metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática é uma alternativa para a formação desse profissional que se deseja.

### **3 A PESQUISA NA PEDAGOGIA**

A Pedagogia, que etimologicamente significa arte de condução de crianças, foi considerada durante muito tempo como arte e doutrina da educação. Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o percurso pelo qual ela salta de uma arte para uma ciência é embaraçoso, em razão da sistemática polarização entre seu desígnio de teoria da ação educativa e sua vocação notoriamente prática. Foi com Herbart, em 1806, que a Pedagogia adquiriu o estatuto de ciência. No contexto da investigação filosófica de sua época, assentou-se em dois pilares, a Psicologia e a Ética, dando início à abordagem epistemológica nesse campo teórico.

Durkheim (1985) também contribuiu com a idéia de que a educação é uma arte, mas, também, uma ciência que deve gerar uma teoria prática para nortear a ação do educador. Ele identificou três sentidos para a Pedagogia: como arte do educador, como reflexão sobre a ação educativa e como doutrina educacional. Para ele é a segunda concepção que mais esclarece o sentido da Pedagogia por promover um processo de reflexão sobre a ação educativa.

Com o movimento iniciado pela escola nova, no final do século XIX e início do século XX, inaugurou-se uma efetiva virada na maneira de pensar e fazer a educação e o ensino, repercutindo até hoje na experiência de investigadores e educadores. Esse movimento, que foi importantíssimo, fortaleceu o interesse da sociedade pela educação, deu primazia ao fazer do professor, o que o afastou um tanto da teorização pedagógica.

Para Saviani (2007), na história da Pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira que é composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta a aquela, dissolvendo a prática na teoria. Nesse grupo encontram-se as diversas modalidades da Pedagogia Tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou leiga. A segunda, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo a teoria na prática. Nesse grupo situam-se as diferentes modalidades da Pedagogia Nova. Essas duas tendências pedagógicas conduziram por longo tempo uma hesitação teórica, excluindo-se mutuamente.

Frente a esse dilema da Pedagogia, a recorrente presença da oposição entre as inseparáveis teoria e prática na educação se manifesta como contraposição entre professor e aluno. Na primeira tendência os alunos criticam que o curso é muito teórico e o professor por sua vez tende a defender a teoria. Na segunda tendência acontece o inverso, pois se prioriza a prática em oposição à teoria. Superar esse dilema segundo Saviani (2007) não é tarefa fácil, mas necessária. Destaca ainda que

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência

depende da teoria. Assim, sem teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p. 108).

Dessa forma, o autor defende que quanto mais sólida for a teoria que sustenta a prática, tanto mais consistente e eficaz será a atividade prática. E é nisso que temos que concentrar nossos esforços na formação de professores, utilizando-nos de estratégias metodológicas que nos aproximem desse princípio. E a pesquisa é uma dessas estratégias.

Entretanto, a Pedagogia vem recebendo críticas severas, por delinear-se muito, ainda, na perspectiva tecnicista (NÓVOA, 1998; PIMENTA, 2000, SAVIANI, 2007). Essa perspectiva esteve tão forte no curso, a ponto de muitos compreenderem os termos pedagogia e pedagógico, hoje ainda, como sinônimos de aspectos metodológicos ou didáticos do ensino. Para Nóvoa (1998), a consolidação institucional das ciências da educação precedeu a sua afirmação científica, o que lhes concedeu uma grande influência social e política, mas teve como reverso da medalha uma fragilização da produção científica, que no seu ponto de vista tem se revelado muito desgarrada e pouco consistente. Nesse sentido, o autor salienta que é urgente reforçar o seu rigor científico e tornar mais qualificada sua intervenção na mudança educacional.

Esses críticos e pesquisadores, citados há pouco, alicerçando-se na concepção da Pedagogia como práxis, vêm contribuindo com o entendimento de que ela deve voltar-se ao campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico realizado na práxis social, considerando-a uma ciência da educação. Nessa perspectiva, o desafio da formação em Pedagogia é articular conhecimentos educacionais com práticas profissionais e pesquisa. Afirmam o sentido da Pedagogia como teoria e prática da educação, que investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação. Assim, a Pedagogia pode ser uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa.

Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa e essa transformação só poderá ocorrer a partir da compreensão dos

pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente. Assim, a prática docente sem a presença científicizadora da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer. No exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer realizar. Portanto, pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e a prática pela própria ação.

A partir da metade da década de 90, especialmente em 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394, a Pedagogia passou a se configurar dentre os cursos mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. Isto ocorreu devido à falta de uma definição clara acerca de sua identidade. Conforme Silva (1999), o desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, foi acompanhado pelo questionamento de sua identidade ao longo dos tempos, a ponto de afirmar que sua história pode ser considerada como uma história de busca de afirmação de identidade. Na história do curso, a autora reconhece três períodos, nos quais essa questão se faz presente de diferentes formas. Caracterizamos a seguir, a partir de seus estudos, cada um desses períodos.

O primeiro período da história do curso de Pedagogia ocorreu entre 1939 e 1972. Foi denominado período das regulamentações por concentrar as fases que processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada (o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69), no qual teve sua identidade questionada. Embora essas regulamentações “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo [...] em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento” (SILVA, 1999, p.93).

De 1973 a 1977, ocorreu o segundo período da história do curso de Pedagogia, que foi denominado período das indicações, por representar o conjunto de encaminhamentos ao Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, no qual teve sua identidade projetada. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovadas pelo então Conselho Federal de Educação e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, todavia, após a provocação de uma forte reação de alguns

setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A partir da idéia de “formar o especialista no professor”, o que se pretendia fazer era substituir o curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações, atestando, mais uma vez, a fragilidade do mesmo.

De 1978 até 1999, ocorreu o terceiro período da história do curso de Pedagogia denominado período das propostas, por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, no qual teve sua identidade em discussão. Conforme Silva (1999), o estudo dessas propostas evidenciou que, embora haja concordância com os princípios firmados no início do movimento, a docência passa a ser oferecida como base da formação profissional de todo educador. Esta deve supor uma base comum de estudos de forma que conduza à compreensão da problemática educacional brasileira.

Dessa forma, conforme Silva (1999), no primeiro período a discussão esteve centrada na controvérsia a respeito do conteúdo próprio da Pedagogia e, como decorrência, as posições a respeito da manutenção ou extinção do curso. Porém, no final desse período foram sendo estabelecidas as primeiras indicações de uma resposta favorável ao reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico. A crise representada pelo segundo período pode ser considerada como um desses indicadores e as discussões a respeito do estatuto teórico da Pedagogia aí retomadas contribuíram para que, no período seguinte, fosse se consolidando a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico. Entretanto, os debates acerca da concepção de Pedagogia enquanto ciência da prática parecem não ter sido suficientes para orientar as decisões a respeito da estruturação de cursos visando à formação de educadores. Esta mesma autora também destaca que os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e a estruturação do curso de Pedagogia, mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo.

Recentemente (entre 2003 e 2005), houve um estudo feito por uma comissão bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara da Educação Básica, designados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para definir diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. O documento resultante deste estudo foi aprovado em 13 de dezembro de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação e revisado em fevereiro de 2006.

É importante destacar que algumas críticas já foram feitas ao documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005). Destacamos as apontadas por Saviani (2007) por salientar que não expressam ainda a superação das duas tendências, uma voltada à teoria e outra à prática na formação de professores. Scheibe (2007) também apresenta um parecer de que essas Diretrizes se delineiam na perspectiva da racionalidade técnica. Salienta que o desafio agora frente a elas é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Ao analisarmos, no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), a presença de indicadores que dão importância ao desenvolvimento da pesquisa na formação do pedagogo, verificamos que quando o documento trata do perfil do aluno egresso, dentre outras competências, consta que o acadêmico deve estar apto a:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Há, no documento, também, uma preocupação com as instituições não universitárias no que se refere à pesquisa, orientando que estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever a realização de pesquisas em suas atividades acadêmicas, para que os acadêmicos possam desenvolver postura de investigação científica. Na realidade, essa exigência foi decorrente da manifestação da maioria

das propostas enviadas por diversas universidades ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas por entenderem que “o licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações” (BRASIL, 2005, p14).

Vidal (2002) revela que, geralmente, o curso de Pedagogia não fornece aos acadêmicos uma formação científica capaz de municiá-los com subsídios que os possibilitem identificar os diferentes domínios epistemológicos, nem a capacidade de atuar junto as suas próprias representações, muitas vezes designadas de concepções espontâneas, conceitos alternativos. Moreira e Caleffe (2006) também destacam que a literatura existente na área, ainda que escassa, sugere que muitos professores considerem a pesquisa como uma atividade esotérica tendo muito pouco a ver com as suas preocupações do dia-a-dia. Argumentam que a escola de hoje ainda não está preocupada e nem preparada para estimular o professor a desenvolver pesquisas, pois enfatiza o trabalho docente como o ato de ensinar, não considerando a pesquisa como uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos.

Destacamos, também, os resultados da pesquisa de Lüdke (2001) que de 70 professores entrevistados da Educação Básica, 48 declararam não ter recebido “qualquer” formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Destaca ainda que os professores que declararam ter recebido formação, 17 eram de cursos da área de Ciências Físicas e Naturais e apenas 6 da área de Ciências Humanas. Outra pesquisa interessante foi a de Chicarelle (2001) que investigou como o acadêmico concluinte de Pedagogia de duas instituições privadas de ensino superior, posiciona-se frente à sua formação científica promovida na graduação. Como resultado apresentou que os professores pesquisados a concebem como sendo meramente um aprofundamento de conhecimentos e estudos, ressaltando que a formação científica que receberam foi precária, não ultrapassando as atividades didáticas previstas nas diferentes disciplinas ou por meio de consultas bibliográficas.

Frente a tais constatações, destacamos a importância de os acadêmicos de Pedagogia inserir-se em atividades de iniciação à pesquisa, que deveriam ser oferecidas a todos, no cotidiano das aulas, como atividade curricular regular e não simplesmente como atividade extracurricular, em programas externos em que alguns

poucos têm condições de participar. Essa prática exclusiva parece entender que somente alguns deverão seguir a carreira de investigadores.

Esse exercício inicial de pesquisa deve ser visto como uma alternativa para o desenvolvimento de investigação e teorização, fomentando uma atitude criativa, curiosa e crítica a todos os acadêmicos. Dessa forma, deve contribuir com a formação de um profissional que seja capaz de perceber a relação dialética que há entre ser professor e ser pesquisador, ou ainda, entre professor reflexivo e professor pesquisador. Concordamos com Demo (2000) quando afirma que a característica emancipatória da educação, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos. Portanto, entre educação e pesquisa há um trajeto coincidente: a) ambas se postam contra a ignorância. b) ambas valorizam o questionamento. c) ambas se dedicam ao processo reconstrutivo. d) ambas incluem a confluência entre teoria e prática. e) ambas se opõem terminantemente à condição de objeto. f) ambas se opõem a procedimentos manipulativos. g) ambas condenam a cópia.

Inicialmente o TCC, na graduação, no Brasil, era uma exigência somente para algumas áreas de formação como Direito, Serviço Social, Psicologia. Entretanto, hoje, ele é exigido em quase todos os cursos de graduação e de pós-graduação. Passou a ser considerado uma atividade que oportuniza a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos, a partir dos problemas colocados pela prática profissional e é apresentado, normalmente, na forma monográfica.

Na pesquisa feita por Lüdke (2004), o TCC foi mencionado por quase todos os formadores investigados quanto ao seu papel na iniciação à pesquisa do professor, embora alguns não façam uma avaliação inteiramente positiva na maneira como é conduzida essa atividade.

Para alguns, esse trabalho final pode constituir um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos em direção à atividade de pesquisa, sob a supervisão de um pesquisador, seu professor orientador, que assume a responsabilidade de guiar esses passos e de amparar os primeiros tropeços (LÜDKE, 2004, p. 190).

Desta forma, a inclusão da atividade de TCC no curso é uma possibilidade e Oliveira (2001) enfatiza que, ao realizar essa atividade, ao enfrentar o desafio de construção da monografia, o acadêmico poderá romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e dar um salto qualitativo em relação à própria área,

compreendê-la de forma crítica e reflexiva. E o TCC é, muitas vezes, a única oportunidade que os acadêmicos de Pedagogia têm para realizar um trabalho científico, com certo padrão de qualidade, seguindo determinada estrutura e apresentando método e metodologia.

O TCC, conforme Kerscher e Kerscher (1999), desenvolve atitude de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Entretanto, seu objetivo último é, sobretudo, a obtenção de contribuições pessoais à ciência. E ao se falar em ciência, cabe destacar a importância da reflexão no trabalho monográfico, pois, sem reflexão, ele caracteriza-se como um simples relatório do procedimento de pesquisa ou compilação de idéias de outrem. Faz-se necessário que o processo reflexivo ultrapasse os limites da documentação. Assim, o TCC poderá por meio de uma formação acadêmica teórico-prática, promover no aluno, condições de reflexão crítica da realidade com um conhecimento teórico e científico, acerca da realidade que estão inseridos e de seu efetivo papel na transformação dessa realidade.

É um processo que deve provocar no acadêmico, portanto, uma atitude reflexiva e crítica. Assim, o objetivo principal do TCC é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade científica para que possa relacionar aspectos teóricos e práticos em sua profissão de forma crítica e reflexiva. Concordamos, entretanto, que um trabalho monográfico deve ir além da simples compilação de textos, de resumos ou opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise dos dados a serem utilizados, avançando no campo do conhecimento científico.

#### **4 O TCC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURB**

O Curso de Pedagogia da FURB, desde a sua implantação em 1968, vem passando por várias reformulações curriculares numa tentativa de adequação às novas concepções de formação de professores no ensino superior e à legislação vigente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FURB (2004), o curso de graduação de Pedagogia definiu como objetivo central formar profissionais com base teórico-prática que permita a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a atuação profissional comprometida com um processo educativo emancipador.

Com base nesse objetivo, busca desenvolver uma formação em que o profissional pedagogo tenha como desafio constante, a investigação, o aprender contínuo, a pesquisa, o investir na própria formação. Tenha como meta, também, a criação de uma atitude de compromisso, sendo co-responsável pela sua formação, criando e recriando a sua prática docente fundamentada em um processo crítico reflexivo.

Dessa forma, hoje, o curso apresenta uma proposta de formação delineada em uma concepção crítico-reflexiva que defende uma prática viva, construída a partir e para a realidade do contexto em que se inserem aqueles espaços e tempos escolares para os quais se destinam. A proposta busca articular as dimensões técnicas, humanas e sociopolíticas da educação fundamentadas em teorias que sustentam uma prática inovadora capaz de atender as necessidades reais de nossa sociedade e contribuir com a construção de um ser humano cada vez mais emancipado (FURB, 2004).

Buscando operacionalizar tal formação, dentre outras ressignificações no curso, incluiu-se na matriz curricular de Pedagogia, já em 1998, o TCC, cujo objetivo é “vivenciar o processo de iniciação científica a partir dos princípios básicos da pesquisa, desenvolvendo no acadêmico uma atitude investigativa/reflexiva como condição da docência (PPP, 2004, p.28). Assim, este passou a ser uma atividade obrigatória na integralização curricular do Curso de Pedagogia. É um trabalho que deve versar sobre um tema/problema referente à educação, preferencialmente, relacionado à prática pedagógica, voltando-se a um processo de iniciação à pesquisa. A reflexão sobre a realidade escolar observada, sustentada na fundamentação teórica refletida durante o curso, gera problematizações e possíveis projetos de pesquisa entendidos como formas de TCC.

É um movimento que ensina os acadêmicos a pesquisar fazendo pesquisa, considerando o gradativo avanço defendido por Beillerot (2001) entre estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador. Assim, esse processo busca avançar de um estágio de “estar em pesquisa”, em que o acadêmico reflete sobre seus problemas, sobre dificuldades encontradas, sobre sua prática profissional; para “fazer pesquisa”, em que o próprio acadêmico dá o tom, a cor e a direção de um trabalho científico, com a orientação de um professor mais experiente, vivenciando cada etapa desse processo, para quem sabe, um dia tornar-se “pesquisador”.

Entendemos que para ser um professor-pesquisador não basta “estar em pesquisa”, é preciso a experiência de fazer pesquisa por meio de um referencial teórico e procedimento metodológico que dê respaldo a essa atividade. Não que toda a pesquisa realizada no dia-a-dia de sua profissão tenha que ter a rigurosidade e sistematização de uma pesquisa de forma acadêmica, mas compreende-se que o conhecimento desse processo virá a contribuir com cuidados imprescindíveis a sua realização, independente de qual forma seja. Compreendemos que o “fazer pesquisa” permite ao acadêmico “estar em pesquisa” de maneira mais crítica e reflexiva.

O TCC propicia ao acadêmico aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que permitam elucidar sua questão expressando suas descobertas e suas novas indagações. Deve ser, portanto, uma tarefa planejada, que segue métodos apropriados e que analisa criticamente o objeto em estudo, expressando-se com clareza e objetividade. Passa a ser, dessa forma, uma iniciação no mundo da produção e divulgação do conhecimento científico já na formação inicial dos professores.

Cabe destacar que o TCC deve ser visto como o estágio inicial da vida científica e muitas vezes como a primeira produção de um trabalho acadêmico mais consistente feito pelo acadêmico. Trata-se, pois, de um trabalho vinculado ao processo inicial de pesquisa, muitas vezes primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa na graduação. Entretanto, busca-se com esse processo atender os princípios básicos de uma pesquisa científica, ou conforme classificação de Beillerot (2001) atingir ao menos o primeiro nível de pesquisa científica. Esse autor, ao explicar que o conceito de pesquisa não é unívoco, classifica a pesquisa científica em dois níveis. O primeiro nível quase sempre satisfaz três critérios mínimos: uma produção de conhecimento novo; um procedimento de investigação rigoroso e a comunicação dos resultados. O segundo nível, além dos três critérios do primeiro nível, atende a três outros critérios: introduzir uma dimensão crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho; a sistematização da coleta de dados e a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para a elaboração de uma problemática, assim como para a interpretação de dados.

Embora o TCC tenha sido incluído na matriz curricular do curso em 1998, por acontecer na última fase do curso, e este ter a duração de quatro anos, a primeira turma de acadêmicos a realizá-la foi em 2001. A regulamentação dessa atividade foi definida pelo colegiado do curso de Pedagogia e aprovada pelos conselhos internos da instituição, cuja sistematização consta na Resolução FURB nº 29, de 27 de junho de 2001. Cabe destacar que já foi aprovado nos conselhos internos um novo regulamento (Resolução nº 04 de 21 de fevereiro de 2007) que dentre outras reformulações, subdivide esta atividade em TCC1 e TCC2, acontecendo nas duas últimas fases do curso, em paralelo com outras disciplinas. Esta alteração foi solicitada devido ao pouco tempo compreendido pelos professores e alunos, que era de um semestre, para o desenvolvimento da atividade.

Nessa atividade, os acadêmicos, ao cursar a sétima e penúltima fase do curso, selecionam um objeto de investigação, em duplas ou individualmente, e elaboram o planejamento da pesquisa juntamente com o professor de TCC I. Em forma de oficina, os acadêmicos vão construindo seu planejamento realizando estudos teóricos e metodológicos acerca da pesquisa científica. Em paralelo, convidam um professor da área para orientá-los. Isso já é realizado na sétima fase para que o acadêmico mantenha um contato inicial com seu orientador definindo previamente autores, obras, desenho metodológico da pesquisa visando um processo contínuo de produção ao longo dos dois semestres. Ao final da sétima fase o aluno apresenta um projeto de pesquisa. Na oitava e última fase do curso, sob orientação do professor específico, o aluno realiza a pesquisa planejada no semestre anterior. Cabe destacar que o professor orientador escolhido pelo acadêmico não precisa ser do curso de Pedagogia. De acordo com o regulamento próprio da atividade, o critério estabelecido é que o orientador deva ser professor da FURB e tenha a titulação de, no mínimo, mestre. Frente a isso os acadêmicos, além de professores do curso de Pedagogia, vêm convidando professores dos cursos de Psicologia, História, Educação Física, Biologia, Filosofia, Letras, Artes e outros para orientá-los, estreitando a relação entre objeto a ser investigado e formação do professor orientador.

A matriz curricular do curso, no último semestre, contempla somente a atividade de TCC. Portanto, teoricamente, os alunos se envolvem integralmente à realização desta atividade. Nessa fase, desenvolvem formalmente essa atividade em

parceria com o professor orientador, tendo encontros semanais na instituição, cujos dias e horários são definidos por eles a partir de suas disponibilidades. Ressaltamos que o professor orientador deve disponibilizar para orientação de cada pesquisa, no mínimo 18h/a no semestre, que é a carga horária remunerada para tal atividade. Cabe destacar, aqui, também, que cada professor pode orientar em cada semestre, no máximo, quatro pesquisas de TCC.

O orientador exerce um papel fundamental no processo de iniciação à pesquisa. É ele que, como profissional mais experiente, orienta cada etapa da pesquisa, o planejamento, a execução e a sistematização. Entretanto, isso não significa que ele deva fazer a pesquisa pelos seus orientandos. A diretriz estabelecida pelo colegiado de Pedagogia na universidade é de que os alunos devam sentir-se orientados e não mandados, para que possam crescer e compreender o que estão fazendo, o porquê e como estão desenvolvendo a pesquisa. Nos encontros de orientação deve existir uma relação dialógica. A relação que é estabelecida nesse processo inicial é fundamental para que os acadêmicos continuem fazendo pesquisa após a conclusão do curso, e não ao contrário, afastá-los dessa atividade. Conforme Ferreira Sobrinho (1997) o papel do orientador não deve ser o papel de pai, de tutor, de protetor, de advogado de defesa, de analista, como também não deve ser de feitor, de carrasco, de senhor dos escravos ou de coisa parecida. Ele é acima de tudo um educador, e deve estabelecer, portanto, com seu orientando, uma relação educativa, no plano da elaboração científica, entre pesquisadores. Assim, o processo de orientação consiste numa leitura e discussão conjuntas, num embate de idéias, de apresentação de sugestões e críticas, no qual não acontecem imposições, mas, convencimentos, esclarecimentos, prevenções acerca do conteúdo e do método da pesquisa.

Além da orientação entre acadêmico(s) e orientador, durante o último semestre, são realizados encontros coletivos entre coordenação do TCC e acadêmicos matriculados na atividade. Nestes encontros são feitos estudos sobre o regulamento específico, dadas orientações quanto à estrutura do relatório final, estudos sobre as etapas do planejamento, execução e sistematização da pesquisa, definições de cronogramas e procedimentos, esclarecimentos acerca da avaliação da atividade, seleção de professores avaliadores para cada pesquisa específica, etc. Em síntese, são momentos em que os acadêmicos recebem da coordenação do

TCC esclarecimentos administrativos da atividade, bem como orientações de aspectos metodológicos gerais de trabalhos de cunho científico.

Acontecem, também, encontros entre a coordenação e os professores orientadores de TCC de cada semestre letivo. Juntos, ajudam-se mutuamente em suas possibilidades no processo de orientar e trocam sugestões acerca de seus avanços. É o momento que aproveitam, também, para sanar suas dúvidas junto à coordenação quanto aos aspectos legais e administrativos da atividade. A atividade de orientar passou a ser um processo rico de aprendizagem também para os professores. Cabe destacar que nesses encontros sempre houve uma estreita parceria com os professores doutores que atuam no Mestrado em Educação da instituição. A partir das necessidades apontadas pelo grupo de professores orientadores na graduação, esses profissionais são convidados a aprofundar questões que se fazem necessárias, como por exemplo, aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa científica.

Ao final, os alunos apresentam os resultados de suas pesquisas para uma banca composta por três professores mestres ou doutores. Participa da banca além do professor orientador, um segundo professor da instituição que tenha formação na área do objeto de investigação definido pelo acadêmico em consenso com o professor orientador e um terceiro profissional que é definido pela coordenação do TCC em conjunto com os professores orientadores no semestre. Cabe destacar que por solicitação do colegiado, busca-se incluir na banca, ao menos, um profissional com formação em Pedagogia, por entender que sua análise seria mais voltada à habilitação do curso. A apresentação oral é pública, incentivando-se acadêmicos de diferentes fases e cursos a assistirem, sendo consideradas como horas de atividades científicas e culturais em que todos os acadêmicos dos cursos de graduação, por legislação, devem participar.

A avaliação dessa experiência se dá em diferentes momentos e de diversas formas. Inicialmente, é feita uma análise do projeto no que se refere, especialmente, a coerência entre o desenho metodológico da pesquisa realizada pelo professor do TCC1. Esse projeto analisado retornava aos acadêmicos, que, junto com os professores orientadores, definiam o que é pertinente e possível alterar no processo. Ao final, existe a avaliação do relatório escrito que é feita pelos três professores que compõem a banca examinadora. Em média, quinze dias antes da apresentação oral

do trabalho, os professores recebem uma cópia do trabalho escrito e analisam individualmente a pesquisa, seguindo critérios que se voltam à relevância e originalidade do tema; coerência da fundamentação teórica e pertinência das referências utilizadas; relação entre problema, objetivos, método, instrumentos e tratamento de análise dos dados; capacidade de análise, relacionando os dados obtidos com a teoria escolhida; capacidade de síntese apresentada nas considerações e recomendações finais; uso de terminologia adequada e redação textual; e uso adequado das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) atualizadas.

Após a exposição oral do trabalho, em que os acadêmicos têm meia hora para sintetizar os resultados da sua pesquisa, a banca avalia essa apresentação, tendo como critérios, especialmente, domínio teórico do objeto investigado; desenvoltura e comunicabilidade; linguagem adequada, técnica-científica e clara; síntese das diferentes fases da pesquisa; uso dos recursos audiovisuais; respeito ao tempo de apresentação; compreensão das questões propostas e clareza das respostas e capacidade de avaliar afirmações. Nesse momento, os professores fazem uma análise oral também do trabalho escrito, fazendo considerações e questionamentos aos acadêmicos. O trabalho escrito com as sugestões dos professores avaliadores retorna aos acadêmicos para que estes, junto com o professor orientador, possam rever e alterar aspectos considerados importantes. Cabe destacar que a avaliação do trabalho escrito, quando é feito em duplas, é igual para os dois pesquisadores, entretanto, a avaliação da exposição oral é individual.

Existe um incentivo, também, para que os resultados das pesquisas sejam socializados em eventos científicos internos e externos, bem como serem publicados. Além de considerar essa etapa como uma etapa da própria pesquisa em si, insere os acadêmicos na cultura científica. Internamente destacam-se as “Semanas de Educação” e o “Seminário das Licenciaturas” como momentos propícios para isso. Externamente, vários acadêmicos, com o apoio de seus professores orientadores, apresentam suas pesquisas em eventos nacionais e internacionais. Foram publicadas duas edições de revistas internas, única e exclusivamente com as melhores pesquisas de TCC (DINAMYS, 2003 e REVISTA DE DIVULGAÇÃO CULTURAL, 2004). Além disso, o mestrado de educação da instituição disponibiliza atualmente a Revista Atos de Pesquisa *on line* para

divulgação dos resultados das pesquisas também em nível de TCC, no site [www.furb.br/atosdepesquisa](http://www.furb.br/atosdepesquisa).

Compreendemos que é importante destacar, também, que já foram realizadas três pesquisas que analisaram e avaliaram a atividade de TCC no curso de Pedagogia da FURB. Apresentaremos a seguir, brevemente, o relato destas pesquisas.

Na pesquisa “contribuições do trabalho de conclusão de curso ao processo de formação docente (TAMIOZZO, FIEBES, 2006) investigou-se as satisfações e insatisfações das acadêmicas de Pedagogia frente à atividade de TCC. As participantes da pesquisa foram as acadêmicas que vivenciariam a atividade de TCC e estavam realizando a sétima fase do curso em 2006/2; as que estavam vivenciando a atividade e freqüentando a 8ª fase do curso em 2006/02 e as que já concluíram a atividade e se formaram em 2005/1, 2005/2 e 2006/1. As que iriam vivenciar a atividade destacaram como satisfações a possibilidade de aprofundar um estudo a ser escolhido por elas por meio da pesquisa. Como anseios mencionaram a exigência da pesquisa e a necessidade de escrever cientificamente. As acadêmicas que estavam vivenciando a atividade destacaram como satisfações seu primeiro contato com a pesquisa científica e ressaltaram a importância de ter ao seu lado, neste processo, orientadores comprometidos com o trabalho. Suas insatisfações voltam-se às suas dificuldades na escrita e ao pouco conhecimento que têm acerca do objeto em estudo. As que já tinham concluído a atividade ressaltaram, principalmente, a importância da pesquisa em sua formação docente e a necessidade de formação contínua em sua trajetória profissional. Como insatisfações destacaram a dificuldade de encontrar e selecionar na literatura obras direcionadas aos seus interesses de estudo e alguns descontentamentos que se referiam à relação estabelecida entre orientador e orientando. Entretanto, todas as acadêmicas investigadas reconheceram a importância da pesquisa em sua formação docente destacando a oportunidade de “fazer” uma pesquisa científica em sua formação inicial.

Na pesquisa denominada “vertentes teóricas e metodológicas norteadoras dos trabalhos de conclusão de curso da FURB no período de 2001 a 2006” (LUCAS; RAUSCH, 2008), identificaram, nos 321 trabalhos realizados neste período, as áreas e subáreas; abordagens e tipos de pesquisa; instrumentos de coleta de dados e os

autores mais utilizados pelos acadêmicos do curso em suas pesquisas. Constataram que todos os trabalhos desenvolvidos voltaram-se a grande área de Ciências Humanas e a área da Educação. Quanto às subáreas predominaram: ensino-aprendizagem, educação pré-escolar, psicologia educacional, educação especial e sociologia da educação. Os teóricos mais utilizados, em ordem decrescente, foram: Vygotsky, Piaget, Kramer, Freire, Áries, Wallon e Ferreiro. Frente às subáreas, sugerem que as futuras pesquisas contemplem investigações nos campos não ou poucos explorados. A mesma recomendação volta-se à seleção dos autores. Entendem que os clássicos são importantes e precisam ser utilizados, entretanto, sentiram falta, em alguns trabalhos, de autores mais específicos ao objeto em estudo. As pesquisas, em sua maioria, delinearam-se na abordagem qualitativa, destacando-se o uso de dados quantitativos em alguns trabalhos. Quanto aos tipos de pesquisa predominaram a pesquisa exploratória, participante e estudo de caso. Consideram que estes tipos de pesquisa estão relacionados ao processo de iniciação à pesquisa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, os mais utilizados foram o questionário, precedido da entrevista e da observação. Destacaram que o uso do questionário, em alguns casos, se deu com uma amostra muito pequena, e que pela natureza da pesquisa, a entrevista seria mais apropriada. Entretanto, ressaltaram que muitos acadêmicos utilizaram mais de um instrumento, o que possibilitou compreender o objeto sob vários aspectos.

Na tese de doutorado (RAUSCH, 2008), a partir da indagação: como se desenvolve o processo de reflexividade do acadêmico/professor, em sua formação inicial, por meio da pesquisa do TCC, foi realizada uma investigação cujo objetivo foi compreender o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia da FURB por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na atividade. Participaram desta pesquisa sete acadêmicas cujos TCCs foram orientados pela pesquisadora. Os resultados inferiram que os níveis mais complexos de reflexividade aconteceram frente à necessidade de as alunas compreenderem a teoria e relacioná-la aos dados da pesquisa e nas situações de sucesso ou insucesso apresentadas por meio de meta-reflexões. A atividade mediada pela orientação exerceu um papel fundamental na ampliação do processo de reflexividade das acadêmicas. Isto permitiu recomendar de que a pesquisa deve ser

inserida e mantida nos currículos de formação inicial de professores, uma vez que ela contribui nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal docentes.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que pode ser assegurada a qualidade na atuação do professor, se ao longo de sua formação inicial, for-lhe permitida uma articulação de elementos formativos que conduzem a competência epistêmica, técnica e científica, a criatividade, a sensibilidade ética e a criticidade política. Tem sido reconhecida, cada vez mais, a importância de formar professores generalistas, dotados de conhecimentos e de competências mais amplas, mais dinâmicas e profundas, capazes de aprender e de melhorar continuamente, flexibilizando o nível e a natureza dos seus próprios conhecimentos, bem como a convivência fraterna e solidária com os outros e diversos membros das suas comunidades de trabalho e de vida (SÁ-CHÁVEZ; PAIXÃO; CACHAPUZ, 2003).

Os professores são autores e atores fundamentais à mudança educacional que buscamos. Assim defendemos a qualidade da sua formação para que possam intervir curricularmente ao nível de seus múltiplos papéis e funções, não só com a informação científica precisa e atualizada, mas, também, com todas as competências estruturantes do seu pensamento e da sua ação que intentam desenvolver nos seus próprios alunos. Este é nosso grande desafio hoje, enquanto formadores de professores. Para isso precisamos selecionar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dessas dimensões. Neste sentido, defendemos a pesquisa como uma alternativa viável para a conquista desse objetivo e sugerimos que ela tenha um espaço significativo na formação de professores.

Formamos professores ao mesmo tempo em que formamo-nos, e também em que a sociedade muda e se altera a configuração da universidade. A vida é movimento, é processo, assim como a educação, o conhecimento. Historicamente, ao nos distanciarmos dos cânones da modernidade, abrimos mão das certezas e vivemos a dimensão da provisoriedade e da incerteza. Nesse sentido, o testemunho da procura exigente, do saber pesquisar, pode ser um dos legados que podemos deixar aos nossos acadêmicos.

O investimento na formação de professores precisa superar a qualificação meramente técnica, que ainda domina o cenário da formação dos professores.

Formar um educador não é só ensinar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não garante a fecundidade de sua atuação docente, que precisa impulsionar mudanças na sociedade pela transformação das pessoas que aprendem a partir de sua intervenção. Essa formação precisa ser também política para que o professor possa se sensibilizar frente às condições histórico-sociais nas quais ele e seus alunos estão inseridos. Essa formação precisa ser efetivamente reflexiva contribuindo para que o professor possa reavaliar permanentemente sua atuação buscando direcioná-la rumo aos princípios de humanização e emancipação da sociedade, do ser humano e da educação.

Se perguntássemos a vários professores se eles se vêem no papel de pesquisadores, certamente a resposta da grande maioria seria negativa. A razão desse fato está na tradicional distância que sempre houve entre os papéis do professor e do pesquisador. O professor ao longo de nossa história educacional foi tradicionalmente aquele que agia na sala de aula, na tentativa de colocar em prática o que aprendeu com o pesquisador. Acreditamos que todo professor pode e deve ser pesquisador, pois somente a aliança entre teoria e prática provocará os resultados que almejamos, tanto na formação dos professores como na educação de uma maneira geral. Acreditamos que com a implantação da atividade do TCC no curso de Pedagogia, estamos contribuindo com a formação de professores mais críticos e autônomos em sua profissão.

### **RITA BUZZI RAUSCH**

Graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização. Mestre em Educação na FURB e Doutora em Educação na UNICAMP na área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Atua como professora e supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Atualmente, é docente e pesquisadora na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Atua no curso de Pedagogia com as disciplinas de Estágio e Pesquisa em Educação e coordena o Trabalho de Conclusão de Curso. Atua, também, no Mestrado em Educação e integra o Grupo de pesquisa: Processos e métodos pedagógicos-didáticos. Os principais estudos e pesquisas voltam-se à atuação e formação do professor; processos de ensinar e de aprender e epistemologia da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI & MIZUKAMI. **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1994.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). Papirus: São Paulo, 2001.
- ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In ANDRÉ, M. (ORG). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**, 2005.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHICARELLE, R. de J. **Formação inicial científica no curso de pedagogia**. PUC/São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, 2001.
- DURKHEIM, E. **Éducation et sociologie**. Paris: PUF, 1985.
- ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1996.
- ESTRELA, M. T. **Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Revista de Educação, vol XI, nº 1, 2002.
- FERREIRA SOBRINHO. J. W. **Pesquisa em direito e redação de monografia jurídica**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

FRANCO, M.A.S; LIBÂNEO, J.C.;PIMENTA, S.G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.37, n 130, p. 63-97, jan/abr. 2007.

FURB. **Regulamento do TCC**. Blumenau, FURB, 2001

FURB. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Blumenau: FURB, 2004.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCAS, M. P; RAUSCH, R. B. **Vertentes teórico-metodológicas norteadoras dos trabalhos de conclusão de curso da Pedagogia - FURB no período de 2001 a 2006**. Projeto de Pesquisa PIPE. Blumenau: FURB, 2008.

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

LÜDKE, M., et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores /Pesquisadores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MARIN, A. J. Professores, pesquisa e formação: alguns requisitos para avançar. In SILVA, A. M. M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**.Recife, ENDIPE, 2006.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

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

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. São Paulo: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 2000

RAUSCH, R. B. **A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores**. UNICAMP: Tese de Doutorado, 2008.

SÁ-CHAVES, I; PAIXÃO, F; CACHAPUZ, A. **Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular**. Campo Grande: Série Estudos – UCDB, nº 15, p. 11-36, jan/jun, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, V. 37, nº 130, p. 99-134, jan/abr, 2007.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Trajetória longa e inconclusa. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr, 2007.

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

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, v. 35, nº 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TAMIOZZO, L. FIEBES, Patrícia. **Contribuições do trabalho de conclusão de curso ao processo de formação docente**. Blumenau, FURB, TCC Pedagogia, 2006.

VIDAL, E. M. Educação científica e formação de professores: investigando domínios conceituais. Goiânia: **XI ENDIPE**, 2002.

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