**O ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

Adketlen Queiroz Pinto, Universidade Federal do Amazonas, adketlen\_queiroz@hotmail.com.

Heloisa da Silva Borges. Universidade Federal do Amazonas. [helo-borges@hotmail.com](mailto:helo-borges@hotmail.com)

**INTRODUÇÃO**

O texto apresenta as reflexões iniciais da pesquisa em andamento intitulada: O Ensino e Pesquisa na Formação de Professores no curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvida no Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia-ICSEZ, no município de Parintins, pelo Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação - PPGE-UFAM.

A pesquisa tem como objetivo geral: avaliar as contribuições do Ensino e Pesquisa na Formação e Práxis de Professores do curso de Pedagogia do ICSEZ/Parintins com vistas ao entendimento do processo formativo de professores (as). E específicos: aprofundar o estudo sobre as seguintes categorias de análise: Pedagogia, Ensino e Pesquisa, Formação de Professor e Práxis; Conhecer a estrutura curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do ICSEZ e analisar como os professores e estudantes vivenciam o ensino e pesquisa como práxis nesse processo formativo.

Tendo em vista que apesar da ampliação de Instituições de Ensino Superior, observa-se ainda nos dias atuais a prática pedagógica de muitos professores na Educação Básica limitando apenas em uma perspectiva tradicional e tecnicista, em um ensino mecânico e livresco, resultando em um conhecimento fragmentado, pois é preciso, a superação desta realidade.

Em razões das considerações enunciadas acima, a respeito da importância e construção desse novo viés do processo formativo, desvinculado de uma racionalidade técnica é que apresentamos o Ensino e Pesquisa como uma possibilidade para a Formação e Práxis do futuro educador, possibilitando-o a construir e fortalecer um pensamento crítico e reflexivo acerca dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma vez que por estes caminhos tornam-se sujeitos ativos durante todo processo de construção e reconstrução do próprio conhecimento.

Desta forma, a metodologia utilizada na pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, e neste estudo é explicitada porque esta nos possibilita desvelar o fenômeno na sua totalidade, ou seja, nos permitirá investigar se Ensino e Pesquisa é realidade no curso de Licenciatura em Pedagogia, com vista a conhecer suas contribuições na formação e práxis do professor.

O método de abordagem adotado na pesquisa é o crítico dialético, por ser um estudo que pressupõe a compreensão de uma realidade baseada numa interpretação dialética na busca por explicações a partir da realidade dos fenômenos e na busca de uma transformação. Para que a pesquisa tenha um resultado satisfatório e alcance seus objetivos, seu desenvolvimento ocorrerá por etapas, destacando técnicas e instrumentos específicos em cada etapa: na primeira Pesquisa Bibliográfica, segunda Pesquisa Documental e terceira Pesquisa de Campo.

No primeiro momento, foi feito a construção de uma pesquisa bibliográfica, realizando-se um levantamento da literatura a cerca da temática pesquisada, enfatizando os conceitos sobre as seguintes categorias: Pedagogia, Ensino e Pesquisa, Práxis e Formação de Professor.

Os sujeitos participantes da pesquisa serão constituídos pelos professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ, que atuam na Pesquisa e Ensino, e dez por cento do quantitativo de discentes finalistas do Curso. As entrevistas semiestruturadas, serão realizadas especificamente com os alunos finalistas por intuir que os mesmos já tenham um conhecimento prévio acerca da temática em estudo. A entrevista semiestruturada, também será aplicada aos professores participantes na construção do PPC do curso com a finalidade de saber qual a epistemologia filosófica que o fundamenta, porque foi estruturado de tal forma e saber de que maneira o Ensino e Pesquisa está presente no cotidiano do curso.

Para coleta de dados, a técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por nos auxiliar a extração de informações da própria fala dos sujeitos investigados, úteis na produção de dados para se chegar a uma definição da realidade estudada. A entrevista será realizada mediante o consentimento dos envolvidos e a garantia do anonimato aos participantes.

As seções que compõem este estudo estão organizadas da seguinte maneira: a primeira expõe uma retrospectiva histórica de como o curso de Licenciatura em Pedagogia vêm se estruturando no Brasil e a segunda apresenta os processos didáticos do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores frente aos desafios presentes em nosso contexto amazônico.

**1. Historicizando o curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.**

Inicialmente no Brasil, o Curso de Pedagogia, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos em espaços institucionalizados ou em outros espaços. Desta forma, observamos que nas suas primeiras estruturas ao longo dos anos o curso, tinha como objeto de estudo a forma de ensinar.

A implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia surge na antiga, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha como função formar bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre elas, a área pedagógica, por meio do Decreto-lei n.º 1190 de 04/04/1939.

Neste sentido, a realização deste curso durava em média três anos, conforme Brito (2006) apresenta que estando as disciplinas pedagógicas unidas aos demais conteúdos, podendo ainda ser feito mais um ano de didática para os alunos que pretendem obter o diploma de Licenciatura em Pedagogia, que os habilitava para exercício do magistério, essa organização ficou conhecido como o esquema 3+1.

É interessante enfatizar que do processo formativo do curso de Pedagogia, na época atendia uma clientela de professores experientes que já possuíam uma vivencia em sala de aula. Mas, realizavam estudos superiores em Pedagogia para mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Neste sentido, durante muitos anos, a maior parte dos sujeitos que se graduava em Pedagogia já eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, esses professores em processo de formação, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docente sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar e não se tinha necessariamente um olhar para a melhoria da prática pedagógica.

Em 1968, por meio da Reforma Universitária lei de n.º 5.540/68, o curso de Pedagogia sofre significativas mudanças, em que o objetivo era formar especialistas, oferecendo habilitações como: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho, mantendo o mesmo processo formativo o esquema 3+1.

No entanto, essa nova estrutura do curso de Pedagogia formando habilidades especificas, pretendia adequar o ensino superior às necessidades do modelo capitalista. Pois, esse modelo necessitava formar os chamados especialistas em educação, pois seriam eles que iriam orientar o trabalho dos professores, diminuindo a formação dos professores suprimidos apenas a sua atuação para sala de aula, enfraquecendo toda possibilidade de participação política e pedagógica nas decisões educacionais.

No entanto, a formação de professor continua a sofrer mudanças desmerecedoras frente sua importante função na sociedade, pelos dispostos na Lei n. 5.692/71 que visava a basicamente atender ao momento político-econômico do país. Nesse período, a necessidade era de formar um professor tecnicamente competente (MARTINS, 2008). Portanto, sua formação deveria estar centrada na instrumentação técnica, sendo:

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

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

A partir de um estudo e análise bibliográfica a respeito da temática da formação de professores, observamos que há um consenso na literatura educacional, a exemplo do que revela Candau (1987), que, até os últimos anos da década de 1970, a formação de professores estava centrada nas dimensões funcionais e operacionais. Nesta concepção, as discussões sobre o exercício da docência como uma atividade educativa e transformadora ganham corpo a partir dos anos 1980.

A década de 1980 foi marcada como um importante momento histórico, para formação de professores, pois se buscava distanciar daquilo que vinha sendo uma formação centrada nos métodos e treinamento de professores. Para Candau (1984, p. 19), esta transformação significou um “despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na ‘neutralidade técnica”’.

Para Martins (2008, p. 19), os anos 1980 referem-se à necessidade de “formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos”. Essas questões fazem surgir novas discussões na formação de professores e fomentar outras já conhecidas, tais como: a valorização da prática dos professores, compromisso político com as camadas populares, transformação social e a busca de unidade teoria-prática.

A partir da discussão de termos explicitados acima, Pereira (2007) enfatiza que esses termos incidem na necessidade de os cursos de formação possibilitar aos professores, em seu processo formativo, tomar consciência da importância da escola na transformação da sociedade e, ao mesmo tempo de que sua ação docente precisa estar engajada a uma atividade social contextualizada.

Neste sentido, Candau (1982) enfatiza e defende que a formação de educadores deve abranger as três dimensões: humana, técnico e político-social. Sendo importante salientar que o termo professor neste cenário é substituído por educador em contraposição e rompimento com o período anterior, representando uma oposição a figura do técnico de educação.

Todavia, a formação do professor na perspectiva de educador, responsável pela formação da consciência crítica nos alunos, houve a necessidade de mudança no processo formativo deste profissional, sendo necessário desenvolver compromisso político e competência técnica intrinsecamente, vinculada à necessidade de relacionar teoria e prática.

As mudanças necessárias no processo formativo do professor serão propostas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, por provocar a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente” (art. 65).

Essa indicação da lei conduziu a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, particularmente no que se refere à separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, no sentido de rever a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, que tanto contribuem para a fragmentação de tais cursos, inclusive acarretando em criticas ao curso de Pedagogia na maneira como estava estruturado (PEREIRA, 2007).

Nesse novo contexto, duas perspectivas apontam como principais na formação de professores: a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor. Esta última, para Pereira (2007, p. 45), auxilia na distinção entre:

[...] as especificidades dos saberes científicos e dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos.

A partir desses novos debates, inicia-se o desenvolvimento de estudos que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nesse novo viés do processo formativo Azevedo (*et al*, 2012) exemplifica que a articulação entre teoria e prática poderá contribuir na formação do professor-pesquisador, sendo a atividade pedagógica espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos.

Neste sentido, as ressignificações de alguns conceitos na formação do professor em frente às novas exigências da sociedade, acarretam em ganhos significativos a sua prática pedagógica, a iniciar na perspectiva da ênfase na relação entre ensino e pesquisa. Para tanto, temos uma formação docente que “privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2007, p. 41).

Desta forma, observamos que após um discurso em que sua ênfase recaia sobre as questões acerca dos conteúdos a serem ensinados, as questões de sistema e de organização curricular e sobre os processos de ensino e aprendizagem. A partir das diretrizes propostas na Lei n. 9.394/96 houve uma mudança de foco em que se tem colocado no centro das discussões o debate sobre os desafios da articulação teoria e prática para decidir questões entre ensinar e aprender mediado pela pesquisa.

Entretanto, reconheçamos que as mudanças efetivas proposta por essa lei, é um processo lento e perpassa por caminhos complexos. De qualquer forma, suas contribuições são importantes, particularmente nas questões explicitadas por Azevedo (et al., 2012) acerca das discussões sobre os saberes da docência, à defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação, à formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros, que serão ressaltadas nos dias atuais.

Deste modo, o curso de Pedagogia ao longo dos anos, vem se construindo, muito em decorrência dos aspectos políticos e econômicos, a que tipo de profissional se desejaria formar, no entanto, a estrutura do permanecia inalterada mesmo em frente as diversas mudanças.

Somente, nos anos 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 é que houve significativas mudanças na estrutura do curso para assim, garantir significativas mudanças na atividade pedagógica como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos, valorizando a atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento.

**2. Compreendendo os Processos Didáticos do Ensino com Pesquisa.**

Neste tópico apresentaremos o Ensino com Pesquisa na pedagogia universitária enfatizando que o curso de Pedagogia deva permitir o desenvolvimento de uma cognição capaz de pensar e perceber a realidade a fim de problematizá-la e questioná-la.

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2007) que pensar o processo formativo nessa perspectiva exige do professor, ainda durante a sua formação, a compreensão do próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar.

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

Nesta perspectiva, apresento o Ensino com Pesquisa na Formação de Professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, como metodologia para uma formação para além de uma racionalidade técnica.

Lampert (2008) apresenta o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores e alunos estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante.

Todavia, Contreras (2012) nos atenta para a as tendências instrumentais na modernidade que engessam, hierarquizam as relações e comprometem propostas de formação de professores, para o fortalecimento e imagem do professor enquanto sujeito ativo e intelectual.

O ensino com pesquisa como processo didático para formação de professores ocorre por meio de três processos distintos: o Questionamento, a Construção de Argumentos e a Comunicação, proposto por (GALIAZZI, MORAES e RAMOS, 2002). Assim, a aprendizagem por meio do ensino com pesquisa proporciona o aluno a aprender através da problematização do conhecimento, construção de argumentos e sua respectiva validação. Os autores ainda destacam que “o conjunto destes três momentos é uma espiral, nunca acabada em que a cada ciclo se atinge novos patamares de ser, compreender e fazer” (p. 10), conforme a figura 01, abaixo:



Figura 01:Fluxograma representativo do movimento dialético do Ensino com Pesquisa.

Fonte: Galiazzi, Moraes e Ramos, 2002.

O conhecimento de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, vem sendo cada vez mais reconhecido nos debates educacionais, por consequência, deve fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente corroborando com (GRILLO et al., 2006) que afirmam que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, reconhecendo, por consequência que a mesma deve fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente.

Tornando importante a prática e familiarização desta metodologia, ainda na formação inicial do professor visando uma futura efetivação em sua práxis, pois além de propor um caminho a fim de efetivar uma aprendizagem significativa ao aluno, a pesquisa tem por fundamentação processos que contribuem diretamente em uma formação crítica dos estudantes (GHEDIN, 2010).

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

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

O segundo momento do Ensino com Pesquisa, ocorre por meio da Construção de Argumentos. Este é construído a partir de sínteses resultantes do envolvimento e reflexões dos participantes que irão se constituir em um novo conhecimento, acerca de uma verdade estabelecida anteriormente.

No entanto, a construção desses argumentos, não poderá ser construída de qualquer forma devendo ser realizado conforme afirma (MORAES, GALIAZZI, 2002, p. 4):

[...] Estes argumentos precisam ser fundamentados. Não podem apenas expressar ideia do senso comum dos envolvidos, ainda que se possa partir delas. [...] Isto pode ser feito pelo que denominamos de interlocuções teóricas. Significa ler livros, explorar teorias, consultar autores no sentido de encontrar elementos que ajudem a fundamentar e apoiar os argumentos em construção.

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

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

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

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

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

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

Neste momento, o educando terá a possibilidade de comunicar a construção de seus próprios conhecimentos, sendo um fator motivacional aos alunos. E além de expor o resultado de seu trabalho, o aluno também estará exercendo habilidades como a escrita e oralidade de forma clara e objetiva, fundamental na formação de sua personalidade e indispensável, para a atuação no mercado de trabalho na sociedade hodierna.

Este é um momento de troca e socialização do conhecimento, sendo importante para a superação de uma produção do conhecimento individual, tendo em vista que “a modernidade alterou as sensibilidades dos sujeitos, o fazer humano e hierarquizou os conhecimentos tanto na escola como na universidade” (GALZERANI *apud* FRANÇA e PRADO, 2016, p.30).

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

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

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

Assim, a proposta do ensino e pesquisa exige do professor um perfil diferenciado, com novas atitudes, exigindo um professor reflexivo e pesquisador (SCHÖN, 2000). Este perfil designará condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades de pesquisa na sala de aula, isto é, de educar pela pesquisa.

O professor ao assumir o educar pela pesquisa possui como princípio metodológico no cotidiano da sua atividade docente, para propiciar ao aluno condições que desenvolva sua autonomia intelectual e também sua autoria ao longo do processo de ensino e aprendizagem (GALIAZZI; MORAES, 2002).

Nesta concepção, propomos neste texto apresentar a pesquisa como instrumentalização de professores e que pode se desenvolver na própria sala de aula, firmando assim uma nova cultura na produção de conhecimentos por meio da pesquisa concomitante ao ensino.

**CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Durante o processo de construção do estudo, fomos nos dando conta da responsabilidade e da relevância do processo formativo do professor tendo em vista que esse profissional está intimamente ligado à construção do modelo de sociedade que formamos ao longo dos anos, sendo na maioria das vezes em prol das exigências do contexto politico e econômico de cada época.

No entanto, é preciso chamar atenção para o compromisso que devemos ter com nossa prática pedagógica, desde a educação básica ao ensino superior, para que tenhamos o compromisso político de garantir uma formação cidadã, despertando o senso crítico dos discentes em qualquer nível de ensino. Tendo em vista que muitas pessoas das classes menos favorecidas vêm à escola como único espaço para apropriação do conhecimento.

O estudo também proporcionou a observação de como o curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase na formação de professores passou por muitas transformações as quais até hoje busca construir sua identidade.

Todavia, as mudanças pretendidas sempre foram focadas na prática pedagógica em sala de aula, o que faz com que não houvesse mudanças significativas na formação deste profissional, a exemplo da questão de articulação teoria e prática que, apesar de tão anunciada, enfatizada e desejada pelos acadêmicos, por documentos e normas, não se concretiza.

Na intenção de minimizar os prejuízos na formação do professor, de acordo com a realidade exposta acima, é que apresentamos o Ensino com Pesquisa como processos didáticos, capaz de mobilizar a totalidade da cognição humana, para concretização de um ensino e aprendizagem como um processo de construção, como uma chance de ensinar o estudante a pensar ou promover-lhes competências cognitivas ao invés de apenas transmitir conteúdos, mas, sobretudo ensinar a aprender a aprender, perante os desafios e a competitividade da sociedade em que estamos inseridos.

Nesta perspectiva, os processos metodológicos do Ensino com Pesquisa na formação de Professores, também oferece condições de compreender o seu próprio meio e o mundo a sua volta, pois terão maiores chances de realizar uma leitura crítica dos acontecimentos do mundo e também da sua realidade, em diferentes aspectos, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou políticos.

Portanto, o Ensino com Pesquisa é importante ser trabalhada na formação inicial do professor, fazendo-se presente nos currículos de curso de formação para que este futuro professor aprenda o exercício da mesma contribuindo, assim, na formação do hábito da pesquisa, uma aprendizagem significativa, formação de cidadãos e para a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, a proposta apresentada por meio do Ensino com Pesquisa é de contribuir para a formação de um professor-pesquisador engajado na construção da cidadania, capaz de desenvolver pesquisas e produzir conhecimentos, além de desenvolver a autonomia nos futuros professores contribuindo, assim na melhoria do processo ensino e aprendizagem da Educação Básica e na Formação inicial de professores, tendo em vista, superar uma racionalidade técnica, para que os futuros professores sejam capazes de inovar nas práticas de produção de conhecimento, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas que excluem e desvalorizam os sujeitos e saberes.

**REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, R.O.M. (et al). **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil:** trajetória e perspectiva. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 10 Jul. 2017.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 04 de abril de 1939. Disponível em www.senado.gov.br. Disponível em: Acesso em 20 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, 12 ago. 1971. p. 63. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: Acesso em: 08 ago. 2017.

BRITO, R. M. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**. Dialógica vol.1. n.1. 2006. Disponível em: http: // dialógica.ufam.edu.br/PDF/no/1breve\_historico\_curso\_pedagogia.pdf. Acesso em: 20/10/2017.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

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

FRANÇA, C.S. PRADO, G.V.T. **Rememorando as imagens de formação de professores: em busca das experiências vividas**. Revista Internacional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 2 N.3 –pág. 24-37, out/jan., 2016. .

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

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2010.

GRILLO, M. C. ENRICONE, D. MATTEI, P. FERREIRA, B. J. Ensino e pesquisa com pesquisa em Sala de Aula. **UNIrevista,** v. 1, n. 2, abril 2006.

LAMPERT, E. O Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas.** Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan/jun. 2008.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROZA, J. P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, G. C. S.; SIMIONATO, M. F. (Org.) **Formação de professores:** abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.