



PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Parfor: FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

NATIONAL PLAN FOR FORMATION TEACHERS OF BASIC EDUCATION - Parfor: TEACHER FORMATION IN AND FOR RESEARCH IN THE COURSE OF PEDAGOGY

Cristina Bohn Citolin **1**

Resumo: Este artigo analisa a formação docente para a pesquisa no curso de Pedagogia - Parfor do IFRS-BG, com vistas a compreender como práticas relacionadas à investigação são desenvolvidas, focalizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os dados foram obtidos através de análise de documentos oficiais do curso e resumos de TCCs. Identificaram-se temáticas e objetivos dos documentos e de projetos pedagógicos, e concluindo-se que o curso vivencia a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Os egressos experienciaram a prática da investigação no decorrer do curso; foram instados a produzir pesquisas nos ambientes em que atuam; desenvolveram-se práticas que problematizam questões contemporâneas da educação, ampliando senso crítico, reflexão e investigação do cotidiano das instituições e de espaços não escolares; construiu-se a instrumentalização para a pesquisa científica no decorrer da formação e não apenas nos componentes ligados ao TCC. Entende-se que a formação na e para a pesquisa tem sido exitosa.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação Inicial Docente. Pesquisa. Trabalho de Conclusão de Curso.

Abstract: This article analyzes teacher formation for research in the Pedagogy course - Parfor of the IFRS-BG, with a view to understanding how research-related practices are developed, focusing on the Final Paper - TCC. Data were obtained through analysis of official course documents and TCC summaries. Themes and objectives of documents and pedagogical projects were identified, and it was concluded that the course experiences the inseparability between teaching and research. The graduates experienced the practice of research during the course; they were urged to produce research in the environments in which they work; practices were developed that problematize contemporary issues of education, expanding critical sense, reflection and investigation of daily life of institutions and non-school spaces; the instrumentation for scientific research was built during the training and not only in the components linked to the TCC. It is understood that training in and for research has been successful.

Keywords: Pedagogy. Initial Teacher Formation. Search. Final Paper.

1 Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4948123327843866>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3059-8870>. E-mail: cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br



Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica \square Parfor tem se consolidado como um meio de acesso à formação de docentes em serviço, com qualidade. Assim, identificar práticas exitosas e discutir sobre o que tem se produzido no contexto do Parfor é relevante, não apenas para publicizar o que é produzido, mas para fortalecer os processos formativos desenvolvidos. A prática da pesquisa durante o decorrer dos cursos de licenciatura é uma das iniciativas que merecem destaque.

Destarte, adotando a perspectiva de um estudo de caso (CRESWELL, 2014), este artigo focaliza o curso de Pedagogia Parfor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves - IFRS-BG, ofertado presencialmente desde 2010. O objetivo central é problematizar a prática da pesquisa no contexto do curso de Pedagogia Parfor, analisando os temas investigados em Projetos de Pesquisa e Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC e modos de constituição e exercício da pesquisa, no decorrer do curso, por meio de alguns dos seus componentes curriculares.

Atualmente, quatro turmas já concluíram sua formação e outra está no sétimo semestre do curso, produzindo os Projetos de Pesquisa que resultarão em TCCs, defendidos no oitavo semestre. A partir de dois Projetos Pedagógicos de Curso e de produções de alunos egressos e em formação, problematiza-se a premissa de que a pesquisa contribui com a qualidade do ensino de graduação (CUNHA, 2014). Ao analisar a formação docente na e para a pesquisa, busca-se a compreensão sobre como as práticas relacionadas à investigação são desenvolvidas, com especial destaque à produção do TCC.

O texto discute conceitos vinculados à formação docente, inicial e em serviço. Debruça-se sobre alguns dos documentos oficiais que orientaram a elaboração dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia Parfor analisados, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL. CNE, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL. CNE, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL. CNE, 2006). Dois dos Projetos Pedagógicos de Curso (IFRS-BG, 2016 e 2018) vigentes durante a formação das turmas envolvidas no estudo e resumos de TCCs complementam o estudo. A experiência da docência no curso de Pedagogia Parfor, desde 2012, é uma lente utilizada na análise.

O Contexto do Curso De Pedagogia Parfor No IFRS-BG

Ao evidenciar o processo formativo de licenciados em Pedagogia por meio do Parfor e os possíveis impactos do exercício da pesquisa nessa trajetória, é importante compreendermos o contexto onde o curso é desenvolvido. Isso se justifica, pois vários dos temas de pesquisa propostos pelos estudantes egressos e em formação estão estreitamente vinculados às suas comunidades, sejam elas acadêmica, escolar ou de convívio social. Para Tardif (2002, p.265), um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Justifica-se, portanto, o interesse em pesquisar e racionalizar sobre si e seu entorno.

Quanto à relação dos estudantes, de seu contexto e a instituição formadora, destaca-se a capilarização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual pertencem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia doravante IF. Tal característica da Rede impacta a identidade de seus *campi*, uma vez que, ao multiplicar suas unidades, especialmente aquelas distantes dos grandes centros, aproxima-se das comunidades onde se inserem e os compromete com o atendimento das demandas locais.

É válido sublinhar essa importância em função de grande parcela do público atendido pelos IFs, já que, através do desenvolvimento de ações afirmativas e da interiorização de seus *campi*, essas instituições podem ser apontadas como menos elitistas em relação a muitas universidades federais.

Dados analisados por Ristoff (2014) contribuem com essa reflexão, especialmente no que toca à Lei das Cotas para ingresso no ensino superior, uma vez que “83% dos institutos já no primeiro ano de vigência passaram a cumprir a meta prevista para 2016 contra apenas 34% das universidades” (RISTOFF, 2014, p.744). Em vista desses processos, para o autor, essas instituições, desde o início de sua trajetória, detêm uma identidade mais próxima à da sociedade brasileira.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Bento Gonçalves doravante IFRS-BG assume essas perspectivas. Insere-se na Serra Gaúcha, região com altos índices de desenvolvimento social e humano, mas, também, com indicadores de desigualdade social, agravada pelo período pandêmico. Com população estimada em 123.090 habitantes, em 2022¹, atrai significativo fluxo migratório de brasileiros e de estrangeiros. Apresenta vocação industrial, além da vitivinicultura, e herda da cultura italiana o *talian*, dialeto comumente falado, especialmente nas comunidades mais interioranas. Evidenciam-se valores e hábitos característicos da população local, que chegam às salas de aula e entremeiam-se às práticas educativas desenvolvidas.

Destaca-se também que, apesar da vocação direcionada à educação técnica e tecnológica, os IFs detêm o compromisso de também atuar na formação docente, como registra a Lei nº 11.892/ 2008, ao estabelecer o mínimo de 20% de oferta de vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, objetivando a formação de professores para a Educação Básica, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional. O curso de Pedagogia Parfor do IFRS-BG foi o primeiro ofertado no contexto dos IFs e surgiu da demanda local por formação docente de qualidade para profissionais atuantes na educação. Atualmente, há registro de 57 cursos de Pedagogia, entre presenciais e a distância, pelo Parfor ou regulares, sendo 44 deles em atividade². Consolidando-se como uma referência em formação docente em sua região, o *campus* Bento Gonçalves oferta ainda as licenciaturas em Pedagogia regular, Física, Matemática e Letras.

Tais números evidenciam a necessidade de constante oferta de cursos de formação inicial docente, a fim de dar conta da constante necessidade de professores. Além disso, a cidade é referência para os moradores das localidades da microrregião, inclusive em relação ao acesso ao ensino superior. É comum que estudantes se desloquem por significativas distâncias para realizar seus estudos. Dentre os alunos da Pedagogia Parfor, por exemplo, há narrativas de que o curso, no formato e com horários especiais em que é ofertado, se constitui como a única possibilidade de acesso ao ensino superior. Além da necessidade de trabalhar em, pelo menos, dois turnos diários, estudantes de muitas das comunidades do interior da região são atendidos em horários reduzidos de ônibus - única alternativa de transporte para muitos. Há alunos que, além de virem de cidades pequenas, moram em regiões afastadas do centro, o que exige muito tempo para o deslocamento. Por outro lado, esse certo distanciamento favorece a manutenção de costumes herdados dos antepassados nessas comunidades.

Assim, o IFRS-BG acolhe licenciandos de diferentes cidades e vem construindo pontes significativas com as redes de ensino locais. O curso de Pedagogia ofertado através do Parfor é pioneiro e tem contribuído com a ampliação dessas relações.

Concepções sobre formação docente e pesquisa

Observando-se importância que os cursos do IFRS-BG assumem na região em que são ofertados, a discussão sobre a qualidade da licenciatura em Pedagogia é necessária, pois ela deve contemplar uma gama de saberes, considerando que

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e

1 Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bento-goncalves/panorama>.

2 Dados disponíveis em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 09 jun. 2022.

em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL. CNE, 2006, p.2).

Tomando em conta esse leque de atuação dos pedagogos, vários são os possíveis indicadores que devem ser considerados na constituição dos cursos. Segundo Pimenta (2005, p.18),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Quais saberes-fazeres são demandados para a formação de bons professores? Como promover sua construção? Longe de tentar respostas objetivas a essas questões, devido à sua complexidade, discute-se, aqui, a prática da pesquisa como elemento fundamental à formação de docentes. Tal dimensão é tida como indicador de qualidade em documentos e orientações oficiais, em instrumentos de avaliação de cursos e está presente no tripé que orienta as universidades e IFs - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2011).

Com isso, volta-se o olhar sobre para algumas evidências de como o curso de Pedagogia Parfor vivencia essa premissa, no que tange à investigação. Considerando que há turmas formadas a partir de 2014, é preciso referir a alguns documentos que fundamentaram os Projetos Pedagógicos de Curso vigentes no período de 2010 a 2022.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica 2002, que orientaram os Projetos Pedagógicos de Curso da Pedagogia Parfor até 2017, indicam, como um dos princípios norteadores, a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL. CNE, 2002, p.2). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia apontam a pesquisa como aptidão necessária ao egresso do curso:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre 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 organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
(BRASIL. CNE, 2006, p.2)

No mesmo documento, reitera-se a importância da pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional como centrais à formação do pedagogo (BRASIL. CNE, 2006, p.1). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, de 2015, reforçam a importância do exercício da pesquisa em diferentes dimensões, inclusive no perfil do egresso, que deve ser apto a

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.
(BRASIL. CNE, 2015).

Uma vez imposta a pesquisa como instrumento formativo, especialmente pelos documentos oficiais orientadores sobre o curso de Pedagogia, questiona-se sobre como promover o trânsito dos estudantes nessa dimensão. Cunha (2011, p.456) discute a perspectiva epistemológica do ensino com pesquisa que materializaria a concepção de indissociabilidade centrada na aprendizagem, pressupõe um deslocamento da docência centrada no professor para a docência centrada no estudante. Essa mudança implica que os formadores mobilizem conhecimentos, saberes e reflexões sobre seu trabalho e sobre os licenciandos.

Já Korthagen (2012) apresenta alguns modelos de formação docente. O primeiro seria a *abordagem da teoria-na-prática* (CARLSON, 1999) ou *dedutiva*, na qual “os professores são confrontados com teorias educacionais ‘úteis’, com o objetivo de as aplicarem na sua prática docente (idem, p.145). A segunda, *baseada-na-prática* ou *tentativa-e-erro*, seria caracterizada pela grande valorização da prática e inserção dos docentes principiantes em espaços educativos. Um terceiro, denominado *abordagem realista*, buscaria o equilíbrio entre as duas instâncias e teria como características: trabalho baseado em situações reais, vividas pelos alunos em formação nas suas práticas; interação e reflexão entre os formandos; reinvenção orientada; e teoria. Para o mesmo autor, têm ocorrido mudanças na formação de professores, tanto quanto a quem é o responsável pela aprendizagem e quanto à dimensão entre indivíduo e grupo.

Explana ainda Kortaghen (2012) que, durante muito tempo, houve a crença de que os professores tinham seu comportamento orientado pela filosofia docente, com destaque às teorias de ensino e de aprendizagem. Mais recentemente, porém, vem se discutindo que tomam decisões instantâneas na sala de aula, grande parte delas de modo semi ou inconsciente. O autor apoia-se em Shön (1983, p. 54 *apud* KORTAGHEN, 2012, p.146) para destacar as ações espontâneas tomadas pelos docentes - Frequentemente, não temos consciência de ter aprendido a fazer essas coisas; simplesmente damos conosco a fazê-las.

Essa visão encontra eco nos relatos dos licenciandos, durante o curso. Como a maior parte já atua nas escolas, muitas delas como professores ou auxiliares de Educação Infantil, o que lá é vivido, é trazido para as aulas. A reflexão sobre a experiência ou mesmo a conexão com a teoria analisada, com frequência, são posteriores à tomada de decisão, o que não ocorre necessariamente em todas as licenciaturas - quando recebemos estudantes que ainda não têm experiência como profissionais da educação.

Cabe aos formadores valorizar e incluir essa dimensão espontânea do trabalho docente e fomentar o olhar do protagonista sobre suas ações e seus impactos, qualificando as ações pedagógicas e o desenvolvimento da pesquisa. É compromisso da licenciatura mobilizar os professores para que, em seu dia a dia, exercitem a investigação o olhar curioso à sua volta, como sugeria a já tão propalada premissa de Freire (2006, p.29), de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O autor evidencia a interdependência dos dois processos, destacando a necessidade de que ao ensinar, buscamos e, ao buscar, indagamos e nos questionamos. A pesquisa leva à constatação, que conduz à intervenção e à educação do outro e de si. Ao questionar a denominação de professor pesquisador, bastante usual na formação docente, afirma que

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2006, p.29).

Apesar da necessidade vital dessa consciência, sua construção nem sempre se dá de forma clara aos docentes, tampouco sua importância é reconhecida. Daí o papel da formação docente: motivar, problematizar e construir conhecimentos que ajudem os professores a enxergarem o seu potencial e superarem dificuldades que limitam sua atuação, como excesso de trabalho, precarização das condições de trabalho, baixa remuneração, entre outros. Novamente, a formação na e para a pesquisa se impõe, inclusive para a formação de coletivos que contribuam com a construção de conhecimentos nas e sobre as escolas e ao combate à apartação dos professores, pois os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os

alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento (GARCIA, 2009, p.15).

Retomando Kortaghen (2012, p.147), percebe-se uma visão da formação de professores que não considera apenas os aspectos conscientes e racionais das práticas docentes. Destarte, num programa de formação de professores *realista*, os estudantes são estimulados a refletir sobre cada uma das dimensões do pensar, do sentir, do querer e do agir e sobre as suas interrelações.

Se queremos promover nos professores a aprendizagem ao longo da vida, necessitamos desenvolver a sua competência para crescer. Assim, teremos de investir no desenvolvimento da sua capacidade de direcionarem a sua própria aprendizagem, de estruturarem as suas próprias experiências e de construir as suas próprias teorias da prática. (KORTHAGEN, 2012, p.145).

O autor considera benéfico, dentre outros aspectos, que se estimule os professores a pensar sobre as suas experiências, baseando-se nos seus interesses pessoais; que se promova reflexão sobre o comportamento e suas fontes não racionais; e que se incentive uma aprendizagem reflexiva em pares. Ações como essas demandam mudanças de postura dos alunos e dos próprios formadores, com vistas ao desenvolvimento de um coletivo colaborativo e também de autonomia de cada formando.

Se desejamos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores a desenvolverem continuamente a sua proficiência em conjunto, teremos de os ajudar a habituar-se a formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores. (KORTHAGEN, 2012, p.145).

Canário (2007) inclui essa dimensão relevante à formação: propala que o professor trabalha com o humano, em permanente contato com o destinatário da sua ação, tratando-se de um profissional da relação. A natureza de seu trabalho se define pelo que sabe e pelo que é. Além disso, o professor aprende com o contato, já que a importância decisiva da dimensão relacional da profissão torna mais evidentes os limites do modelo de racionalidade técnica que têm continuado a dominar as concepções sobre a formação dos professores (idem, p.69).

Para Vaillant e Garcia (2012), preparar docentes é formar adultos. É relevante, portanto, questionar-se como aprendem e como os cursos podem contribuir com esse processo. Segundo os mesmos autores, há uma série de indicadores dessa relação com o conhecimento, levando a um maior comprometimento com o aprendido: compromisso, envolvimento, autonomia, resistência, motivação e confiança.

Os mesmos autores inferem que a autoformação e a aprendizagem autônoma acolhem as formas com que os adultos aprendem. Citam a aprendizagem experiencial e a aprendizagem autorregulada como conceitos emergentes ao tema e que, assim como a autoformação, incidem diretamente sobre a autonomia participação e liderança no processo de aprendizagem, individual ou em grupo. É possível também afirmar que o adulto/ licenciando demanda a valorização de si e de seus conhecimentos prévios e do seu papel de protagonista na aprendizagem.

Quanto à formação docente, há de se considerar, ainda, conhecimentos necessários ao ensinar: *o conhecimento disciplinar* como a estrutura da disciplina, o conteúdo e seus tópicos, definições e procedimentos, bem como validade, tendências e a pesquisa da área; *o conhecimento psicopedagógico* como princípios do ensino, gestão da turma, planejamento e teorias da aprendizagem; *o conhecimento didático do conteúdo* o que e como ensinar; *conhecimento de onde e a quem se ensina* – adaptar a matéria ao público, compreender as características socioculturais do ambiente onde se atua, entre outras. Os autores declaram, ainda, que as diretrizes curriculares dos programas de formação inicial trazem fragmentações entre esses tipos de conhecimento, sendo os disciplinares e pedagógicos geralmente apresentados de modo desconexo (VAILLANT e GARCIA, 2012).

Focalizando o perfil do egresso pedagogo, que precisará dar conta de todos os esses

saberes, evocamos Vaillant e Marcelo (2012) que, baseados em Hunt (2008), apontam algumas características dos bons docentes. Dentre elas, conhecer o conteúdo e como desenvolvê-lo; refletir sobre a prática; acompanhar, gerenciar e se comprometer com a aprendizagem de seus alunos e aprender com sua experiência. Afirmam, também, que, apesar de difícil de ser determinado, um conjunto de capacidades docentes influenciam o que os alunos aprendem. Elas pertenceriam a duas dimensões: a) *cognitiva-acadêmica*, que inclui os saberes dos docentes, oriundos da formação acadêmica e da formação continuada, as estratégias pedagógicas e a efetividade com que se desenvolve a construção de conhecimentos; b) *vincular-attitudinal*, que envolve a transmissão de valores morais e éticos envolvidos na ação docente, tais como motivação, empatia e liderança.

Os mesmos autores analisam referenciais sobre o tema e concluem que ainda não foram desenvolvidos instrumentos e fontes de dados que possam gerar informações objetivas sobre quais aspectos da qualidade docente seriam mais relevantes para a aprendizagem. Outros fatores, para além de bons resultados expressos pelos alunos, incluem-se nos de qualificação do ensino e do ambiente escolar. Vaillant e Marcelo (2012) citam caráter, capacidade de gerir a turma e estabilidade como exemplos e reforçam, fundamentando-se em Goe e Stickler (2008), que a formação docente deveria levar em conta as muitas importantes maneiras pelas quais um docente pode gerar um impacto positivo na vida dos estudantes, no sucesso de seus colegas e na cultura dos centros educativos (idem, p.20).

Considerando esse panorama, os dois pesquisadores sugerem que a formação docente teria quatro etapas: experiências de ensino prévias, formação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional contínuo. Isso pode levar à ideia de que todos os professores têm concepções prévias sobre como deve ser uma boa aula, uma avaliação, entre outras. Vaillant e Marcelo (2012, p.58) contribuem com essas ponderações ao sustentar que os futuros docentes trazem consigo uma série de crenças e imagens sobre o ensino, que influenciam na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula.

Ao encontro dessa ideia, Garcia (2009, p.13) destaca que os professores produzem uma aprendizagem informal, constituída ainda enquanto alunos:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.

Poderíamos, também, nos apoiar em Huberman (1995) que analisa o ciclo de vida profissional considerando a carreira pedagógica daqueles que, ao longo das suas vidas [] viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores (idem, p.38). O autor denomina diferentes períodos dessa trajetória, tais como Entrada/ Tateamento (1-3 anos de magistério); uma fase de Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (4-6) e da Diversificação, Ativismo (7-25 anos). As duas primeiras etapas envolveriam a entrada no campo e o choque de realidade vivido, encaminhando-se, na segunda, a um domínio das características do trabalho e a um processo de consolidação da identidade profissional. A última traria menor rigidez pedagógica, a diversificação do material didático, instrumentos avaliativos, gestão das aulas, entre outros. Esta experiência faria os docentes mais motivados e determinados a participar e expor seus posicionamentos perante o sistema e as instituições (Ibidem).

O mesmo autor (idem, p.38) ainda destaca que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos, portanto cada trajetória profissional é singular e pode ser compreendida como

Processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos (ISAIA, apud. MOROSINI, 2006, p.368).

A dimensão da trajetória profissional assume relevância neste estudo em função da característica das turmas do Parfor a sua vinculação a instituições de ensino estabelecida antes do ingresso no curso superior. A formação em serviço, portanto, é considerada como um dos delimitadores da análise a ser realizada. Aqui, associamo-nos à ideia de que

[...] visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Notas: em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho (CUNHA apud. MOROSINI, 2006, p.354).

Tal vinculação com a prática, compromissada com as instituições de origem influencia diretamente na formação, nas pesquisas realizadas pelas licenciadas e na sua constituição de pesquisadoras.

Formando para e na pesquisa: o trabalho de conclusão de curso

Antes de discutir premissas dos documentos oficiais do curso e TCCs, é válido apresentar os contornos assumidos neste estudo: as análises aqui realizadas são pontuadas pela experiência como docente do curso de Pedagogia Parfor desde 2012, em disciplinas da área das Linguagens e de formação para a pesquisa, incluindo componentes para a produção de TCC.

A licenciatura em Pedagogia Parfor do IFRS-BG acolhe estudantes de diversos municípios da Serra Gaúcha, de diferentes realidades. Em grande parte, atuam em escolas de Educação Infantil. Pertencem a diferentes faixas etárias e detêm variados níveis de experiência profissional.

O curso respeita e acolhe o portfólio de saberes que os licenciandos adquirem antes de sua entrada na licenciatura, além de promover a construção de novos conhecimentos que lhes sejam necessários para o exercício de uma prática docente bem-sucedida. Uma das edições do Projeto Pedagógico do Curso, de 2016, assumiu, dentre várias perspectivas, a da imersão dos estudantes em investigações e da promoção da autoformação, durante todo o curso.

A docência na sua peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. Este projeto de formação deve ser interligado por atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão de forma a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada. Isso deve ocorrer ao longo do processo de formação nos cursos de graduação (IFRS-BG, 2016, p.9).

Almejava-se, ainda, que o egresso Desenvolva o ensino numa perspectiva investigativa, refletindo sobre sua própria prática docente, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões nela vivenciadas (IFRS-BG, 2016, p.12).

Para o atendimento dessas questões, as licenciadas foram instadas a exercitar a pesquisa durante todo o curso. Disciplinas como Português Instrumental, Educação Inclusiva, Teoria e Prática do Ensino de Leitura e Escrita I e II, Literatura Infanto-juvenil e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar (IFRS-BG, 2016) – apenas para exemplificar – promoveram a imersão orientada de estudantes em contextos educacionais e no referencial teórico adjacente às suas áreas. Assim, temas como a ética em pesquisa, instrumentos de coletas de dados, posturas e técnicas para observação e entrada no campo não foram trabalhados apenas nos componentes intitulados como

da área de pesquisa. Os resultados foram compartilhados com os colegas e com os sujeitos envolvidos nos estudos, contribuindo com a reflexão sobre a educação.

A pesquisa bibliográfica e suas metodologias; a construção do estado da arte; a busca de fontes reconhecidas e bem avaliadas; o combate ao plágio também foram tematizados nas aulas. O acesso à biblioteca, com significativo acervo de obras da área da educação, treinamentos para utilização de bases científicas, especialmente através do Portal de Periódicos da Capes, leituras dirigidas, análise e produção de textos acadêmicos tornam-se gradualmente, mais usuais aos alunos. Além dessas iniciativas, houve projetos de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvidos pelos professores do curso, nos quais estudantes atuaram como bolsistas, participando de eventos, inclusive fora do estado do Rio Grande do Sul.

Ações como essas e outras têm contribuído fortemente para a qualificação dos licenciandos e egressos. Muitos deles, ao chegarem ao ensino superior, nunca haviam participado de uma pesquisa, tampouco redigido um artigo científico, por exemplo. Desconhecem a necessidade de referência às fontes ou mesmo como realizar pesquisas simples. Aliado a esse quadro, percebe-se uma defasagem na construção dos letramentos, perceptível pelo pouco ou nenhum contato com textos literários, dificuldades para leitura e interpretação de gêneros textuais acadêmicos e de outros campos. É notável que têm enorme bagagem prática, mas pouca atividade intelectualizada sobre ela. Assim, o desafio é, ao mesmo tempo em que são instrumentalizados para o exercício da pesquisa científica, sejam orientados à construção do olhar metodológico, ético e reflexivo sobre a realidade vivida nas escolas.

É frequente que, nas primeiras imersões, sejam feitas apenas críticas negativas ao que é observado nas instituições. Com o trabalho paulatinamente desenvolvido, a postura muda, há um amadurecimento das licenciandos, a pesquisa passa a incorporar as suas práticas e as ajuda, inclusive, a aumentar a autoestima. Ao sentirem-se autores de uma produção escrita ou mesmo de uma fala fundamentada, que denota aprofundamento e exercício da reflexão, é comum que manifestem orgulho e felicidade pelo que foi apresentado.

Há relatos das estudantes que reforçam essa afirmação. Destaca-se uma narrativa, feita por uma licencianda da segunda turma Parfor, na disciplina de Teoria e Prática do Ensino de Leitura e Escrita I. A aluna em questão atuava como monitora de Educação Infantil. Faz parte de sua rotina de trabalho executar tarefas secundárias e braçais que não são cumpridas pelas professoras. Em sua trajetória, narrava sentir-se inferiorizada em relação às colegas de trabalho e, especialmente, frente a docentes, tendo sofrido preconceito. Encontrava-se desmotivada para continuar seus estudos na Pedagogia.

Na referida disciplina, ofertada no 3º semestre do curso, foi proposta uma atividade em que as alunas deveriam ir até uma escola de Ensino Fundamental, observassem aulas e entrevistassem professores. Todos os protocolos foram cumpridos: carta de apresentação à escola; elaboração de termos de compromisso para os sujeitos; criação de roteiro de observação; orientações sobre ética no campo de pesquisa; elaboração prévia de questões com análise em grupo sobre a viabilidade da entrevista semiestruturada, registro em áudio e gravação do que fora discutido; e, por fim, produção de artigo científico com análise e resultados do processo para posterior apresentação.

De todos os dados que a estudante apresentou, o que mais chamou a atenção foi sua exposição sobre a imersão na escola em que pesquisaria. Ela não conhecia o local, no mesmo bairro em que residia. Foi muito bem recebida, sendo atendida em todas as suas solicitações. Recebeu elogios por cumprir com requisitos que traziam seriedade para seu trabalho, enquanto que a escola já havia recebido alunos de outras instituições sem a devida orientação para pesquisar na escola. Tendo obtido a confiança de suas entrevistadas, foi convidada a entrar na sala de professores da escola. Sentou-se com elas e com outras docentes do grupo. Tomou café e discutiu informalmente sobre educação. Foi ouvida com respeito e admiração.

Tal narrativa parece banal e comum a qualquer escola, mas impactou a aluna de tal forma que, neste dia, reafirmou seu desejo de ser Pedagoga e mudou a fala de abandono do curso. Sentiu-se inteligente, capaz, como ela mesma afirmou. Disse que era lá (na sala de professores) que queria estar. Na escola onde trabalhava, até então, ela não frequentava essa sala. Não o fazia por ser apenas monitora condição compartilhada com as demais colegas. Evidencia-se, com isso, a importância da pesquisa e da postura reflexiva para a formação docente, que traz mudanças significativas na forma

como esse profissional percebe a si e a seu trabalho.

Nesse período, o curso contava com, pelo menos, três disciplinas que abarcaram diretamente a dimensão da investigação: Pesquisa em Educação (1º semestre), Práticas Investigativas em Educação I e II (7º e 8º semestres). As duas últimas tinham como objetivo contribuir com a construção de projeto e de trabalho de conclusão de curso, requisito obrigatório para a diplomação.

A partir de 2018, o PPC do curso foi reestruturado e estabeleceu novas disciplinas, no lugar das anteriores: Pesquisa em Educação I e II e Orientação Metodológica para TCC I e II. Além disso, estabeleceu a realização de uma atividade interdisciplinar a cada semestre letivo, compartilhada com todos os componentes curriculares. Aponta, no perfil do egresso, o potencial para desenvolver a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica. Assim, estará apto a realizar pesquisas sobre a realidade socioeducacional discente, sobre processos de ensinar e aprender e sobre organização do trabalho educativo. (IFRS-BG, 2018, p. 18).

Quatro turmas já concluíram a licenciatura em Pedagogia Parfor no IFRS-BG, com relevantes resultados, expressos também pelos trabalhos de conclusão de curso produzidos. É sobre esses textos que nos debruçamos. Para o IFRS, este documento corresponde a uma produção acadêmica que expressa os saberes teórico-práticos desenvolvidos pelos estudantes durante o curso (IFRS, 2015, p.52).

O TCC deve ser sistematizado sob forma de um artigo científico, apresentado a uma banca composta por três professores. É realizado individualmente, com orientação de um docente. Observa-se, no conjunto de trabalhos já defendidos, uma grande diversidade de temas. Sempre que possível, atrelou-se ao interesse da estudante, seu desejo de pesquisa a um professor que investigasse o tema. Assim, a tendência era a de que os estudos brotassem das demandas e das observações originadas no cotidiano e que fossem frequentes as pesquisas realizadas nas instituições em que as pedagogas atuavam.

Para a concretização desta análise, foram selecionados os trabalhos cujos exemplares estavam disponíveis na biblioteca do IFRS-BG. Identificam-se trabalhos sobre todos os níveis de ensino e sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Dos trabalhos que se dedicaram à Educação Infantil, nível de ensino investigado com maior recorrência, há uma diversidade significativa de temas. Discute-se a relação entre patriarcado e educação, identificando de que maneira a escola é afetada pela cultura patriarcal. A temática de gênero e educação foi problematizada sob diferentes enfoques: as relações de gênero na Educação Infantil sob o olhar do/da educador/a; e o luto na infância, discutindo como meninos de 4 a 6 anos sentiram-se perante a morte.

Quanto às práticas pedagógicas e concepções docentes, dois textos atêm-se à música na Educação Infantil. Um deles analisa as estratégias desenvolvidas por docentes em turmas de 4 e 5 anos para o desenvolvimento da educação musical numa instituição do município de Bento Gonçalves. Destacou-se, como resultado, a importância da formação continuada para que os docentes possam ressignificar suas práticas e promover a percepção do conhecimento musical das crianças. Outro estudo assumiu a análise de uma prática pedagógica de geometria, na Educação Infantil, em classe multisseriada, contexto ainda comum na região.

O desenvolvimento da linguagem através da literatura infantil e a Contação de histórias são temas vinculados à área das linguagens. O primeiro TCC entrevistou professoras da Educação Infantil e identificou relatos sobre a importância dos livros para o desenvolvimento da linguagem e da contação de histórias para o contato com as obras, desde cedo.

Há um TCC que questiona sobre práticas pedagógicas positivas na Educação Infantil e as motivações que os docentes da etapa têm para desempenhar com qualidade o seu trabalho, apesar da desvalorização docente. Dentre as conclusões, obtidas através de análise de narrativas, a autora concluiu que as docentes se sentem motivadas a realizarem suas práticas profissionais, entre eles: saberes construídos a partir de experiências positivas no período de escolarização; saberes construídos ao longo da experiência profissional; gosto pela profissão; valorização profissional; concepções de educação, enquanto potencialmente transformadora. Observou-se, também, que os alunos ocupam lugar central em suas motivações.

Evidencia-se também o interesse pelos efeitos das condições e do contexto de trabalho na vida profissional e pessoal de profissionais da Educação. Um dos TCCs trata sobre a qualidade da

educação e a (des)valorização docente. Outro focaliza o mal-estar docente na educação infantil e inquietações das auxiliares de educação quanto ao seu papel no ensino. Ambos são estreitamente ligados ao cotidiano dos licenciandos/pesquisadores, assumindo contornos quase autobiográficos. Assim ocorre com o tema das mulheres estudantes, que destacou o percurso de formação das acadêmicas do curso de Pedagogia/Parfor do IFRS e a sua relação com a maternidade.

Dois TCCs debruçam-se sobre o planejamento das aulas na Educação Infantil. Identificam-se, ainda, textos que problematizam o currículo nessa etapa e o papel do coordenador pedagógico. A pesquisa buscou o relato de duas coordenadoras pedagógicas, com foco no enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano profissional. Também se interessou sobre as formas encontradas pelo coordenador pedagógico para desenvolver uma atuação de qualidade e suas visões sobre a importância da sua função nas instituições.

Um outro texto dialoga com concepções e práticas de professores na transição de creche à escola municipal de Educação Infantil. Este estudo dedicou-se a identificar concepções sobre o papel e as práticas pedagógicas desenvolvidas por atendentes e professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Bento Gonçalves/RS. O estudo trata da transição vivenciada pela instituição, na mudança de denominação de creche e para escola de Educação Infantil.

No leque de temas, alia-se a dimensão da ludicidade. Buscou-se compreender o brincar na Educação Infantil e a Utilização de jogos educativos na referida etapa. Este trata do emprego de jogos no desenvolvimento social e afetivo dos estudantes e da sua contribuição para aprendizagem. A investigação destacou ainda o valor social das relações de afeto, do respeito e da cooperação potencializado por meio de jogos educativos na Educação Infantil. Um terceiro estudo analisou a Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica do professor. Quanto aos resultados, identificou-se que as professoras reconhecem a importância do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem, utilizando jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas a fim de motivar a aprendizagem das crianças, além de favorecer sua socialização.

Um dos TCCs disserta sobre a importância do Espaço físico da escola para a aprendizagem. Através de observações e de entrevistas, identificou que as escolas têm organizado adequadamente os espaços para as crianças, de acordo com cada etapa, oferecendo-lhes suporte necessário para que desenvolvam a linguagem, o conhecimento e sua identidade. Reforça a necessidade de formação aos professores e auxiliares para que possam utilizar e adequar os diferentes espaços da melhor forma possível, ampliando os possíveis benefícios da estrutura das escolas.

A contribuição da Educação Ambiental na percepção da natureza em alunos da Educação Infantil foi identificada nas produções. Além disso, outro TCC desenvolveu pesquisa bibliográfica e tratou do tema da relação família e escola, destacando as funções de cada esfera e as contribuições de ambas para a aprendizagem significativa.

Quanto à mediação de conflitos e o ambiente escolar, a justiça restaurativa e círculos de construção da paz foram apresentados como uma ferramenta para a promoção da convivência saudável na Educação Infantil.

Dos trabalhos que se dedicaram ao Ensino Fundamental, vários exploraram a temática da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Os desafios impostos pela dislexia e o direito à educação são explorados. O Atendimento Educacional Especializado no contexto de uma sala de recursos multifuncional é explorado em outro estudo, destacando as contribuições no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos atendidos nesse espaço. Mais recentemente, um trabalho disserta a partir da afirmação de que incluir não é somente estar na sala de aula, lançando um olhar sobre a inclusão escolar no município de Bento Gonçalves.

As dimensões da Avaliação e do Fracasso escolar envolveram três trabalhos. Um deles identifica diferentes abordagens realizadas por autores no final do século XX sobre fracasso escolar e como estas concepções estão configuradas na contemporaneidade, através de uma revisão bibliográfica.

Outros assuntos foram ventilados: a recreação nas escolas de Ensino Fundamental, a participação dos segmentos escolares na ressignificação do Projeto Pedagógico, a relação entre educação e trabalho e a escola de turno integral. Já a Filosofia para crianças foi explorada em um TCC, no qual são abordadas questões fundamentais sobre o ato de filosofar como saber pertinente ao desenvolvimento infantil e a proposta pedagógica de Filosofia com crianças.

A transição do 5º para o 6º ano e seus desafios também está presente no rol de temas estudados, sendo focalizados os sentimentos dos estudantes mediante essa mudança e como se colocam diante das dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, um TCC analisa os desafios vivenciados por professores alfabetizadores. A análise objetivou conhecer o perfil dos alunos dessa modalidade, como também verificar quais as metodologias empregadas pelos professores em sala de aula. Quanto aos resultados, destacou-se a falta de motivação dos alunos como um desafio a ser superado, especialmente através de ações para a motivação desses sujeitos, inspiradas na sua realidade. Outro TCC deteve-se nas histórias de vida de mulheres que evadiram a escola quando jovens e o que as mobilizou a retomar aos estudos, através da EJA. A discussão sobre patriarcado e gênero entrecorta o estudo, dedicando-se a dar espaço a vozes, muitas vezes, silenciadas.

Em relação ao Ensino Médio, destaca-se a pesquisa sobre o futuro da docência e as percepções dos alunos sobre a profissão docente. O estudo debruçou-se sobre possíveis causas para a pouca motivação pela escolha da carreira da docência, como a desvalorização do professor, a influência do contexto histórico contemporâneo, a oferta de outras oportunidades, a atratividade da profissão e as mudanças sociais.

Dois temáticas não focalizaram ambientes escolares ou sujeitos envolvidos com a educação formal e evidenciam a potência do curso de Pedagogia, ao reunir diferentes áreas do saber em torno da pesquisa: A contribuição dos negros na formação da cultura brasileira e o Movimento Bandeirante e a adoção do regime misto a partir da reformulação institucional de 1967-1919. A relevância da formação do educador social nos espaços de atuação e suas especificidades também merece destaque e traz luzes sobre um profissional tão relevante e, ao mesmo tempo, nem sempre reconhecido.

Em 2022, os estudantes da turma em andamento produzirão seus TCCs. No momento, elaboram seus projetos de pesquisa e a riqueza de interesses se repete. Os efeitos da pandemia de Covid-19 geraram dois projetos: alfabetização e letramento no contexto pós-pandemia e o contexto da EJA e as dificuldades do ensino tardio. Quanto à temática da alfabetização, uma das propostas focaliza os impactos sociais para os não escolarizados. O desenvolvimento da linguagem por meio do lúdico e a importância da metodologia do ensino da literatura na Educação Infantil destacam-se na área das linguagens.

Há propostas que focalizam o processo de formação no ensino superior, tais como a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o curso de licenciatura em Pedagogia no IFRS-BG, com vistas a um olhar para o professor como mediador no processo de ensinar e aprender. A problematização sobre as mulheres no espaço acadêmico também se relaciona a esse nível de ensino. Destacam-se, ainda, perspectivas de análise sobre atravessamentos do neoliberalismo e as políticas públicas, especialmente o PNAE. A Matemática escolar na perspectiva inclusiva e o viés do desenho universal da aprendizagem, a musicalidade na Educação Infantil e o espaço que o brincar ocupa nas rotinas e planejamentos da educação infantil complementam o rol de interesses dos licenciandos.

Considerações Finais

A partir do objetivo de analisar práticas de formação docente *na* e *para* a pesquisa de licenciandos em Pedagogia, através do Parfor, no IFRS-BG, é possível afirmar que o processo resulta numa experiência exitosa. A partir do referencial teórico sobre formação docente e da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso, parece-nos que o curso tem conseguido atingir os seus objetivos quanto: à formação de professores capazes de problematizar e investigar sobre questões relevantes à educação; à construção de possibilidades de vivência do ensino *com* pesquisa, rompendo com um modelo de formação em que a centralidade do processo recai sobre o formador; a adoção de uma concepção de ciência que privilegia o cotidiano escolar e espaços não formais de educação como terreno fértil para o exercício da investigação; à imersão gradual e contínua, durante toda a licenciatura, em práticas de pesquisa.

Parece relevante destacar que os egressos do curso:

- foram instados a se tornarem protagonistas de sua formação inicial e continuada, assumindo responsabilidades sobre suas aprendizagens e trajetória formativa há, inclusive, relatos de vários que já buscaram cursos de pós-graduação;
- superaram várias dificuldades para a leitura, análise e produção de textos acadêmicos e para a construção de projetos de pesquisa;
- constituíram-se como autoras de produções significativas para a área, em ampla variedade de temáticas;
- problematizaram a realidade e o cotidiano das instituições às quais pertenciam, questionando e contribuindo, com suas pesquisas, para melhor compreensão dos fenômenos analisados.

Apesar de priorizar o respeito aos interesses das licenciandos, quando da opção pelo tema de pesquisa, ao analisar o conjunto de Trabalhos de Conclusão de Curso, observa-se a ausência de alguns temas emergentes, como o Ensino a Distância, a Educação Indígena, a Formação Docente em Contextos Tecnológicos, os Impactos das Migrações e Imigrações nas Instituições Escolares, entre outros. Talvez, possam ser fortalecidas ainda mais as reflexões acerca dessas questões, não só por ocasião do cumprimento desse rito acadêmico, mas no decorrer de todo o curso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução CNE/CP Nº1**, de 18 de fevereiro de 2002 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 26 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução CNE/CP Nº2, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 Seção 1 pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 26 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 mai 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. Cristina Antunes (trad.). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IFRS. **Organização Didática**. Bento Gonçalves: 2015.

IFRS-BG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bento Gonçalves: 2016.

IFRS-BG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bento Gonçalves: 2018.

KORTHAGEN, Fred A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, 2012, 141-158.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária** Glossário v.2. Brasília: INEP/ MEC, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar** – as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Recebido em 18 de abril 2022.
Aceito em 23 de maio de 2022.