

# **A PRÁTICA DE PESQUISA DAS ALUNAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPUS CLÓVIS MOURA - CCM – UESPI**

**Terezinha Aquino Bezerra<sup>1</sup>**  
**Jânio Jorge Vieira de Abreu<sup>2</sup>**  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo traz uma preocupação com a realidade da prática e pesquisa educacional no campo universitário propondo investigação-ação a partir de uma unidade universitária, que apesar das boas experiências desenvolvidas, reflete alguns dos problemas vivenciados por alunos e professores em toda a academia universitária brasileira. Foi mediante a inquietação dos professores de pesquisa e as dificuldades manifestadas pelas alunas no cotidiano acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na academia do Campus Clóvis Moura em relação à prática de pesquisa educacional que decidimos investigar o referido tema buscando analisar a relação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem da pesquisa para identificar e compreender a contribuição oferecida à formação das alunas como professoras pesquisadoras.

Para isso partimos da seguinte problemática: quais as principais teorias e correntes de pensamento que orientam a prática de pesquisa em formação de professores no CCM? Como é realizado o planejamento de trabalho dos professores de pesquisa do curso de Pedagogia do CCM? Como se caracteriza a relação entre a prática de ensino dos professores e a prática de pesquisa e produção de textos das alunas pesquisadoras? Como se caracteriza os métodos e técnicas de pesquisa em educação no CCM? Que ações interventivas podem ser desenvolvidas para contribuir na relação teoria e prática e na produção de texto ou difusão do conhecimento científico? Visando dimensionar o trabalho docente e as atividades desenvolvidas pelas alunas no processo investigativo e produção dos resultados na referida academia optamos por um estudo na metodologia da Pesquisa-Ação no sentido de investigar e contribuir simultaneamente para que as alunas e professores compreendessem o processo investigativo a partir da própria prática desenvolvida e com isso pudessem desenvolver ações aprendendo com elas e refletindo sobre elas em busca de mudanças efetivas.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí- UESPI e Membro Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa - NEPPASE.

<sup>2</sup> Professor Assistente Nível III da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, orientador da aluna autora e Coordenador do Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa - NEPPASE.

Assim, procuramos identificar as principais teorias e correntes de pensamento que orientam a prática de pesquisa em formação de professores no CCM através de estudos em grupo de discussão; verificar o planejamento de trabalho dos professores de pesquisa do curso de Pedagogia do CCM junto aos próprios professores na própria prática de planejar; estabelecer a relação entre a prática de ensino de pesquisa e a prática de pesquisa e produção de textos de alunos/nas pesquisadores/ras no processo investigativo analisando os resultados ou o retorno que os trabalhos têm oferecido às escolas-campo onde são desenvolvidos grande parte dos trabalhos dos TCCs e estágios; caracterizar os métodos e técnicas de pesquisa em educação no CCM em grupo de estudo, etc.

Nesta perspectiva e após um ano e meio de experiência apresentamos neste texto os primeiros resultados do trabalho abordando os aspectos históricos e conceituais sobre o tema focalizando desde as concepções de ciência e pesquisa educacional com o suporte teórico dos autores até uma abordagem da problemática vivenciada na academia universitária brasileira a cerca da pesquisa ou produção do conhecimento e as experiências das alunas com prática investigativa, especificamente, com o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Clóvis Moura - UESPI.

## CIÊNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS NO CAMPO PEDAGÓGICO

O reconhecimento da pedagogia como ciência pode ser recente e ainda suscitar discussões na academia, mas o reconhecimento da pesquisa como prática pedagógica é inerente ao surgimento da própria epistemologia do conhecimento científico. Isto porque, para qualquer forma de conhecer ou produzir o conhecimento sistematizado, faz se necessário, desenvolver uma prática educativa.

Para qualquer concepção de ciência ou atividade científica é imprescindível uma ação didática ou pedagógica. Diante disso, devemos analisar os conceitos seguintes: “Ciência é o conjunto organizado de conhecimentos sobre um determinado objeto, em especial obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio”. “É a soma de conhecimentos práticos que servem a um determinado fim”. “É o processo pelo qual o ser humano se relaciona com a natureza visando dominá-la em seu benefício” Considerando o significado das concepções apresentadas compreendemos que tanto a prática de fazer ciência quanto o objetivo dela devem ser pedagógicos e educativos, pois é uma garantia da valoração

humana nos seus resultados e em suas consequências, o que pressupõe transformação consequente para a humanidade.

A educação é uma ciência humana e deve contribuir para a conscientização de que o saber científico não se constitui em verdade absoluta. Como explica Hilton Japiassu (2006, apud HÜHNE, 2002, p. 32):

do ponto de vista epistemológico, nenhum ramo do saber possui a verdade. Esta não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Uma verdade possuída não passa de um mito, de uma ilusão ou de um saber mumificado. Face à verdade, devemos padecer de profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do porto seguro. [...] Ao invés de vivermos das evidências e das teorias certas, como se fôssemos proprietários da verdade, precisamos viver de aproximações da certeza e da verdade. Porque somos seus pesquisadores e não seus defensores. A este respeito torna-se imprescindível uma opção crítica. Esta só pode surgir da incerteza das teorias estudadas. [...] Aqui se trata apenas de revelar os limites do conhecimento, nunca de negar sua possibilidade.

Assim, apresentamos diversos conceitos de ciência no sentido de aprofundar mais sobre o que significa a verdade científica tendo em vista que cada concepção está relacionada a uma corrente do conhecimento científico e assim exige o caráter educativo, flexível, dialógico, etc.

Marconi e Lakatos (2010) apresentam diversos conceitos de ciência que contribuem para compreender como se constitui este campo de conhecimento na visão de outros pesquisadores. As autoras acima referidas apresentam alguns conceitos semelhantes, mas mostram divergências entre outros. Um exemplo de concepções divergentes por elas apresentadas é a seguinte: “ciência é a atividade que se propõe a demonstrar a verdade dos fatos experimentais e suas aplicações práticas” em relação a afirmação de que a ciência “caracteriza-se pelo conhecimento racional, sistemático, exato, verificável e, por conseguinte, falível”. Considerando o termo “falível” apresentado neste último conceito pode-se afirmar a divergência em relação à “verdade dos fatos” no primeiro conceito. No entanto, a maioria dos conceitos apresentados, não só neste texto, mas em outros estudos sobre o tema, apresentam significados semelhantes, como o exemplo seguinte, apresentados pelas autoras referidas:

Conhecimento sistemático dos fenômenos da natureza e das leis que o regem, obtido pela investigação, pelo raciocínio e pela experimentação intensiva; Conjunto de enunciados lógicos e dedutivamente justificados por outros enunciados; Conjunto orgânico de conclusões certas e gerais, metodicamente demonstradas e relacionadas com objeto determinado; Corpo de conhecimentos consistindo em percepções, experiências, fatos certos e seguros. Estudo de problemas solúveis, mediante método científico. Forma sistematicamente organizada de pensamento objetivo (MARCONI E LAKATOS, 2010, P. 21)

Um conceito mais abrangente e que integraria divergências e convergências teóricas sobre a ciência seria o de que “a ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza” (ANDER-EGG, 1975, p. 15 apud MARCONI & LAKATOS, 2010, P. 21)

O conhecimento científico é uma das formas de compreender a realidade, mas que concorre com outros tipos de conhecimento. No próprio campo do conhecimento científico identificamos e desenvolvemos diversas concepções ou métodos de interpretar a realidade.

O que vem a ser conhecimento? Para Ana Maria Garcia (apud HÜHNE, 2002) se buscamos a palavra francesa *connaissance*, podemos observar que conhecimento significa *nascer (naissance)* com, sendo que os seres humanos se distinguem dos outros seres exatamente pela capacidade de conhecer. Diferentemente dos outros animais, os humanos são os únicos seres que possuem razão, capacidade de raciocinar, e ir além da realidade imediata; são os seres que superam a animalidade com a racionalidade. Assim, os humanos ao entrarem em contato com a realidade imediatamente apreendem essa realidade em relação ao seu eu, à sua cultura, à sua história.

Os seres humanos interpretam a realidade e se mostram nesta interpretação. Nessa interpretação eles dizem da realidade e dizem de si mesmo. E quando dizem eles nascem como seres pensantes juntamente com aquilo que eles pensam e conhecem. E nessa relação se estrutura o conhecimento humano. À medida que esse processo, que é histórico, desenvolve-se e os humanos se afirmam à parte dos outros animais e seres. E, assim se conhecem e se elaboram. Desse modo o conhecimento é uma forma de estar no mundo. E o processo do conhecimento mostra aos seres humanos que eles jamais são alguma coisa pronta, mas, estão sempre nascendo de novo, quando têm a coragem de se mostrarem abertos diante da realidade. Isso nos mostra que o conhecimento é algo inerente à existência humana e em qualquer organização social existem possibilidades de conhecer ou maneiras de produzi-lo, pois ele é produzido a partir da atividade social. Não existe produção “inata” ou “natural”, toda ela depende da articulação “artificial”, de inúmeros fatores e relações concretas. Este é o sentido da pesquisa educacional ou da prática educativa.

## PESQUISA EDUCACIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo praticado como transmissão de conhecimentos. Mas apesar da

importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a Universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento e, conseqüentemente, como lugar de pesquisa. No entanto, a investigação científica, sobretudo aquela exigida nas academias universitárias como Trabalho de Conclusão de Curso, tem causado grande movimentação ou até angústia nos alunos.

Um fator determinante para o problema da produção científica nas academias está relacionado à formação literária dos estudantes que não praticaram a produção de textos desde os primeiros anos escolares. As dificuldades de compreensão dos livros-textos impossibilitam aos alunos e até professores o exercício da pesquisa e da produção de relatórios ou monografias, dissertações e teses. Estes e outros fatores têm resultado numa legião de pseudo-cientistas que se caracterizam como inábeis, resistentes e indispostos à investigação científica.

Um dos principais problemas para estudantes e professores se inserirem no processo sistemático e contínuo da investigação científica é a falta de orientação adequada e oportuna a partir dos primeiros momentos da vida escolar. Isto faz com que a comunidade acadêmica crie resistência e até indisposição para a iniciação científica. Além disso, muitos pesquisadores, entre eles: Paulo Freire (1998); Antonio Carlos Gil (2002); Maria Cecília de Sousa Minayo (1994) e Augusto N. S. Triviños (1987) defendem que o pesquisador por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos educacionais e ou sociais. E esta habilidade não se adquire em pequenas e isoladas experiências na academia. Exige um processo de escolarização para a pesquisa.

Para Augusto N. S. Triviños (1987, p. 15) isto é provocado por uma:

[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos. Confusamente nos movimentamos dominados por um ecletismo que revela, ao contrário do que se pretende, nossa informação indisciplinada e nossa fraqueza intelectual. [...] A mistura de correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto etc., não só desse tipo de criatividade intelectual mencionados, mas também, de textos que circulam nos meios pedagógicos etc., são facilmente detectáveis por quem costuma trabalhar dentro dos limites de uma linha definida de idéias.

As razões que explicam esta falta de disciplina em nossa organização do pensamento, em nossa prática de pesquisa ou de investigação, que poderia resultar numa produção científica sólida, é de natureza múltipla, mas podemos citar exemplos fundamentais. Primeiramente ela é de natureza histórica e se manifesta de diversas maneiras. Triviños

(1987) e Severino (2002) denunciam o limitado desenvolvimento do espírito crítico fruto de uma estrada estreita e única no estudo do pensamento científico. Outro aspecto que, inclusive, é inquietação de autores de outros campos de conhecimento além da metodologia da pesquisa científica, é a dependência cultural em que vivemos historicamente cuja condição é limitada a um único centro propagador. É uma cultura que nos torna obrigados à sobrevivência intelectual através de um modelo de ciência cuja técnica é submetida a uma força maior – o modelo econômico.

Para Severino (2002) a principal causa do fraco desempenho do processo de ensino/aprendizagem do ensino superior brasileiro, incluindo a prática de pesquisa e produção de textos, é a enviesada concepção teórica que tem como consequência uma equivocada postura prática, em decorrência da qual se pretende lidar com o conhecimento sem se construí-lo efetivamente.

Isto tem nos levado a uma prática de ensino sempre desvinculada da investigação científica, o que levou Paulo Freire (1998, p. 32) a uma incisiva abordagem sobre a questão enfatizando o seguinte:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Neste sentido, o pensamento sistemático, reflexivo ou o pensar certo de Freire (1998), do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso de educadores e educadoras com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente, mas num processo.

Qual é a consequência desta realidade das academias de ciências humanas, sociais etc.? Alunos e professores estudam apreendendo conteúdos hierarquizados através de conceitos isolados tornando-os alheios à realidade social. Assim estaríamos brincando de ensinar e não formando pesquisadores, pois nesse modelo copiamos e memorizamos textos, textos que devem ser lidos e vivenciados, mas antes de tudo recriados. A recriação é o produto da síntese que resulta da relação entre as referências e as experiências próprias para

construção de algo novo. Temos que pesquisar. Temos que ter os nossos textos, temos que ter as nossas próprias mensagens. Podemos e devemos também ser lidos e considerados na academia e isto se faz com pesquisa, com descobertas, com reflexões conclusivas. É o que procuramos desenvolver neste trabalho com a prática de ensino dos professores e com a prática de pesquisa das alunas.

## A PRÁTICA DE PESQUISA DAS ALUNAS DO CAMPUS CLÓVIS MOURA - UESPI

Considerando as experiências desenvolvidas no Campus Clóvis Moura em que evidenciamos incoerência entre teoria e empiria e uma prática de pesquisa ainda desvinculada da realidade dos alunos e alunas, entendemos que um processo investigatório na metodologia da pesquisa-ação a partir dos estudos de Michael Thiollent (2007) seria o mais apropriado e coerente método investigativo, pois apresenta a seguinte definição:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, P. 16)

A ideia, portanto, era desenvolver uma prática investigativa diferenciada daquela comumente realizada nas academias em que pesquisadores estudam um fenômeno de forma contemplativa fazendo dos seus colaboradores meros sujeitos ou objetos da investigação sem que eles participem de fato do processo e sem sequer retornar com os resultados. Neste estudo pretendemos desenvolver uma investigação-ação e com isso a cada ação investigativa realizada alcançamos algum resultado possibilitando um retorno simultâneo a aqueles que deixarão de serem sujeitos para serem copesquisadores no processo.

Não se trata de uma experiência teórica a exemplo de uma disciplina ou um curso em que os participantes assimilem conceitos passageiros e desvinculados de sua realidade escolar, esperamos uma investigação em que os participantes tenham um aprendizado reflexivo, que as pessoas se encontrem como pesquisadores ou se façam e refaçam no processo. A idéia é dar ênfase à necessidade da inquietação natural ou de propiciar a decisão ontológica e gnosiológica do investigador.

Neste sentido, no primeiro momento, procuramos identificar um grupo de estudantes para juntamente com elas identificar os principais problemas para desenvolver a pesquisa e produção de textos no Campus. A partir disso procuraremos fazer uma análise geral do

referencial teórico que orienta o trabalho com a pesquisa, os conceitos fundamentais das principais correntes do pensamento contemporâneo que influenciam na prática de pesquisa e o instrumental comumente utilizado na pesquisa educacional.

No segundo momento, passamos pela percepção das experiências teóricas e empíricas no campus identificando na pesquisa educacional, os seguintes elementos: linhas de pesquisa, temáticas, objetos, metodologias, instrumental e os relatos para identificação das angústias, prazeres, dúvidas, certezas, conclusões, reflexões, problemas, etc, que demandam o processo investigativo em nossa realidade. Em seguida o terceiro momento constituiu-se na aterrissagem nas experiências próprias dos/das participantes do grupo com proposições e ações de intervenção através de oficinas realizadas pelos participantes e com a colaboração de pesquisadores mais experientes.

Considerando o percurso de um ano e meio, não pretendemos fazer uma escola de pesquisa, mas contribuir, através desta experiência, para que a pesquisa seja confundida com o ensino na academia ou compreendida como uma prática inerente à prática de ensino, pois assim poderemos despertar para a necessidade de nos tornarmos uma escola de pesquisadores.

Queremos destacar que, a nossa iniciativa se deve à constatação da carência da prática investigativa e da confusão, mistura ou ecletismo que guia a maioria das poucas experiências de pesquisas por nós observadas. Estas experiências constituem num conjunto de idéias sem a amarra de conceitos centrais orientadores. Além disso, nossas universidades são carentes, em muitos casos, até mesmo deste nível de práticas de produção de conhecimentos.

O estudo, neste sentido, se constitui numa pesquisa de campo sob abordagem qualitativa tendo como pressuposto teórico os estudos de Robert C. Bogdan e Sari Knoop Biklen (1994) através da realização de oficinas no Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa – NEPPASE idealizado e em desenvolvimento no Campus Clóvis Moura - UESPI. Como complemento para produção de dados foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com alunas e professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e para isso consideramos a definição de entrevista não diretiva de Roberto Jarry Richardson et al (1999). Assim, foram realizados encontros participativos visando identificar, juntamente com os colaboradores do estudo, a problemática inerente à prática de pesquisa e produção de textos e especificamente as questões relacionadas à realidade da vida estudantil de cada aluna do grupo.

Cada forma de conhecer ou de produzir a ciência é diferente e se insere em uma corrente de pensamento científico. Analisando o significado da pesquisa científica para as estudantes de Pedagogia pode-se constatar uma compreensão generalizada e sistematizada da



pesquisa e coerente com a teoria e com os autores que fundamentam a prática de investigação no campo da Pedagogia. Há desde a compreensão simples de pesquisa como um estudo da realidade, passando um conceito elaborado como a busca da solução dos problemas até o desvelamento ou descortinamento de uma verdade para sua contestação e reavaliação. O conceito apresentado pelas alunas é evidenciado nos seguintes depoimentos:

É um processo de construção de conhecimentos e de busca por respostas. (A1)

É um estudo baseado em teorias e práticas que busca interferir na sociedade estudada. (A2)

É um estudo mais minucioso daquilo que se quer pesquisar. (A3)

A busca por respostas verdadeiras e científicas sobre determinado tema. (A4)

É o meio de aprofundar, descobrir, reavaliar verdades já ditas e tidas como certas. (A5)

Enquanto algumas alunas apresentam conceitos sistematizados outras evidenciam que a pesquisa dar ao pesquisador a possibilidade de contestar verdades tidas como certas. Assim, pode-se analisar os depoimentos das estudantes confrontando-os com o conceito de pesquisa de alguns autores. Para Antonio Carlos Gil (2002, P. 20) pesquisa é:

Um processo sistemático de construção do conhecimento e tem como objetivo gerar novos conhecimentos e/ou confirmar ou desmentir algum conhecimento preexistente. [...] Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Isto significa que tal conceito pode ser aplicado a diversas áreas do conhecimento, entre elas a educação. No entanto a pesquisa educacional não pode prescindir de uma abordagem qualitativa cuja definição deve possibilitar obrigatoriamente o significado dos fenômenos.

Para discutir a pesquisa educacional é necessário compreender o conceito de educação e o sentido que a pesquisa atribui a este campo. Para as alunas colaboradoras do estudo, a pesquisa educacional é muito importante dentro do curso de Pedagogia, isso porque leva à formação de profissionais pesquisadores, além de dar suporte à prática pedagógica. Pedro Demo (1990) apresenta-nos a necessidade de trabalhar a pesquisa como um princípio e educativo. As reflexões acima são compartilhadas com os depoimentos das alunas a seguir:

A pesquisa educacional no curso de Pedagogia visa a formação do professor pesquisador. (A1)

Muito relevante. (A2)

Fundamental para colher dados que servirão para nos ajudar na prática pedagógica. (A3)

Um maior aprofundamento nos conhecimentos dessa área. Uma comprovação do aprendizado. (A4)

Uma contribuição que fica como conhecimento científico para a academia. (A5)

Significa uma interação mais aprofundada e uma aquisição de conhecimentos que leva a determinados objetivos. (A6)

Foi analisando as concepções acima e outros aspectos desta questão junto aos autores acima citados que podemos compreender de forma mais aprofundada a problemática que envolve a pesquisa das alunas do referido campus e contribuir para superação de tais problemas.

Um dos aspectos mais enfatizados pelas alunas foi a carência de material bibliográfico, especialmente a falta de indicação de leituras por parte dos orientadores do TCC. Há alunas com outras experiências em pesquisa, como o exemplo do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, mas ainda é muito baixo o número de alunas contempladas em função da pequena quantidade de bolsas oferecidas por ano. Além disso, há também um reduzido quadro de professores nas universidades para orientar qualitativamente os alunos. Embora, haja muitos professores habilitados, o papel do professor fica comprometido diante de tantas atribuições na universidade e, em muitas situações, os alunos necessitam de muita atenção, pois chegam na universidade sem uma preparo inicial para a investigação científica. Isso também é enfatizado pelas alunas do Campus Clóvis Moura mostrando inclusive que elas conhecem as atribuições de um orientador.

Orientar de forma clara, esclarecer os erros e sempre está disponível para dúvidas. (A8)

Dar sugestões de leituras, observar o trabalho, indicar pontos que devem ser melhorados e preparar o orientando para a apresentação do trabalho. (A7)

Um trabalho árduo que exige muita paciência e competência por parte do orientador e também compromisso por parte do orientando. (A5)

As alunas reconhecem que o papel do professor pesquisador ou orientador dos Trabalhos de Conclusão de Curso é de um colaborador ou parceiro no desenvolvimento do trabalho ou nos procedimentos de estudo. No entanto, mesmo o orientador atendendo às

expectativas no trabalho de orientação, é como mostra Fazenda (2004) a teoria na prática é outra, pois quando a aluna se depara com os dados do campo ou com os livros e documentos para produção de textos afloram as dúvidas, angústias e dificuldades acumuladas na trajetória escolar por falta do exercício da leitura e da escrita para compreensão do quadro teórico que dá suporte à pesquisa.

## CONCLUSÕES REFLEXIVAS

Foi constatado que a prática de pesquisa no Campus Clóvis Moura, como mostra os estudos evidenciados no referencial teórico ainda é desvinculada da realidade e não há coerência entre as correntes teóricas e a realidade ou a prática dos professores e alunos. Ainda estamos desvelando os significados da investigação científica, sobretudo da pesquisa qualitativa, pois falta compreensão dos conceitos e categorias teóricas e significação dos dados do campo de investigação. Ensaíamos o ensino e o processo investigativo e não pesquisamos concretamente, copiamos e memorizamos mais os textos e produzimos pouco, mas há uma grande movimentação em torno da pesquisa, há muitas iniciativas e estamos avançando para a excelência na produção e difusão do conhecimento científico. O que necessita é de mais aprofundamento e mais condições de trabalho para que a investigação seja instrumentalizada e a pesquisa seja efetivada como prática pedagógica, pois os textos que devem ser lidos e vivenciados, a pesquisa deve ser desenvolvida inerente e simultânea ao ensino ou à atividade docente e discente, e antes de tudo, o conhecimento produzido deve ser recriado.

Como já havíamos afirmado, recriação é o produto da síntese que resulta da relação entre as referências e as experiências próprias para construção de algo novo. Ainda temos que compreender os caminhos da pesquisa-ação. Precisamos produzir os nossos próprios textos. Temos que criar as nossas próprias mensagens porque podemos e devemos também ser lidos e considerados na academia e isto se faz com pesquisa, com descobertas, com reflexões conclusivas.

A partir do que constatamos com a pesquisa é possível afirmar que são inúmeras as dificuldades e dúvidas dos alunos em relação à pesquisa. Podemos afirmar o que foi exposto na discussão anterior através da análise das inquietações dos alunos em relação ao TCC, que exige dos mesmos uma investigação científica que às vezes é deixada de lado nos caminhos ou no decorrer do curso e focalizada somente no último período do curso, o que pode causar mais movimentação e pouca produção.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Porto Editora, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11ª Edição, São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002, 268p.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis ...** 5ª Ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (et al) **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22º ed., rev. e ampliada de acordo com a ABNT, São Paulo, Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 129 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: ATLAS, 1997.