

**Gepedes no IFCE-*campus* Quixadá:
uma experiência de ensino-pesquisa**

**Gepedes in IFCE -campus Quixadá:
a teaching-research experience**

**Gepedes en el IFCE -campus Quixadá:
una experiencia de enseñanza-investigación**

Claudeth da Silva Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Quixadá/CE - Brasil

Daniele Cariolano da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Quixadá/CE - Brasil

Francisco Tiago Ribeiro Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Quixadá/CE - Brasil

Venícus de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Quixadá/CE - Brasil

Resumo

O estudo foi desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência e Estudos Surdos (Gepedes) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Quixadá. Objetivou-se analisar as contribuições e os desafios vivenciados por licenciandos em geografia que fazem parte do Gepedes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que recorre ao relato reflexivo para apreensão de dados e tem cinco sujeitos participantes. Os resultados evidenciaram possibilidades formativas nos processos de constituição de saberes, reflexões críticas, posturas colaborativas e competências acadêmicas vislumbradas nos discursos e nas ações discentes. Os desafios se expressaram no âmbito da aprendizagem de estudos temáticos e nas práticas investigativas inseridas na área didático-pedagógica. Assim, constatou-se a pertinência de reformulações curriculares e da criação de grupos de estudos e pesquisas sobre formação docente nos Institutos Federais de Educação.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino, Pesquisa, Saberes

Abstract

This study was developed in Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência e Estudos Surdos (Gepedes) at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Quixadá campus. Its aim is to analyze the contributions and challenges experienced by Geography undergraduates in Gepedes. It is a case study qualitative research, with five participating subjects and makes use of reflexive report to obtain data. Results show formative possibilities in the processes of knowledge constitution, critical reflection, collaborative posture, and academic competence from the actions and discourse of students. Challenges have appeared in learning thematic studies in addition to investigative practices inserted in the didactic-pedagogical area. Therefore, we have verified that

curriculum changes, creation of study groups, and research on teacher training are relevant measures at federal institutes of education in Brazil.

Keywords: Teacher training, Teaching, Research, Knowledge

Resumen

Este trabajo fue desarrollado en el Grupo de Estudios e Investigaciones Educación, Docencia y Estudios Sordos – Gepedes en el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Ceará – IFCE Campus Quixadá. Se objetivó analizar las contribuciones y los retos vivenciados por licenciandos en Geografía del Gepedes. Se trata de una investigación cualitativa del tipo estudio de caso, recurriendo al Relato reflexivo para aprehensión de datos y teniendo cinco sujetos participantes. Los resultados evidenciaron posibilidades formativas en los procesos de constitución de saberes, reflexiones críticas, posturas colaborativas y competencias académicas vislumbradas en los discursos y acciones discentes. Los retos se expresaron en el ámbito del aprendizaje de estudios temáticos y prácticas investigativas insertadas en el área didáctico-pedagógica. Por lo tanto, se constató la pertinencia de reformulaciones curriculares y la creación de grupos de estudios e investigaciones sobre formación docente en los Institutos Federales de Educación.

Palabras clave: Formación docente. Enseñanza. Investigación. Saberes.

1. Introdução

Este trabalho foi realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência e Estudos Surdos (Gepedes) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus* Quixadá. Trata-se de uma investigação qualitativa, que teve como objetivo analisar as contribuições formativas e os desafios vivenciados pelo grupo Gepedes, compreendendo-o como experiência de ensino-pesquisa na formação acadêmica de licenciandos de geografia.

Considera-se como panorama histórico e científico as dicotomizações, as fragmentações e as hierarquizações entre as ciências “humanas” e as ditas ciências “exatas”, que, no âmbito curricular de formação docente, se evidenciam a partir da supervalorização de áreas específicas de conhecimento em detrimento do campo didático-pedagógico. Nesse contexto, Saviani (2009a, p. 6) aponta dois parâmetros formativos concorrentes, o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático, entendendo que as mudanças ocorridas ao longo dos últimos dois séculos na esfera da formação docente “[...] revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar

posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”. Tais mudanças, geradas nas políticas de formação de professores e suas implicações nos programas e planos educacionais, não conseguiram estabelecer sólida preparação docente frente às problemáticas da educação escolar brasileira.

Reconhecendo a necessária indissociabilidade formativa dos referidos campos de conhecimento entre os aspectos forma e conteúdo da função docente, a Resolução nº 2/2015 no Art. 2º, parágrafo 2º, compreende que a ação do profissional do magistério da educação básica

é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Nesse sentido, estabelece, como uns dos princípios da formação docente, a articulação entre a teoria e a prática, os conhecimentos científicos e os didáticos, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a pesquisa emerge como princípio pedagógico essencial à formação e ao posterior exercício da prática educativa em sala de aula, aperfeiçoando-a a partir do movimento permanente de reflexão-ação-reflexão. Para tanto, concebendo as especificidades da educação como processo emancipatório e do trabalho docente, a formação de profissionais do magistério deve conduzir o egresso “ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica” (RESOLUÇÃO nº 2/2015, Art. 5º, Inciso I).

Evidencia-se a pesquisa tanto como princípio, devendo entremear-se às diversas práticas cotidianas nas instituições superiores de formação, quanto como processo acadêmico, fomentado em rigorosas bases éticas, estéticas e científicas de produção de conhecimento. Como prática acadêmica, a pesquisa se materializa em investigação científica, desenvolvida em grupos institucionalizados de estudos, financiados ou não por agências de fomento governamentais, desmistificando o conceito que a encara “[...] como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la

como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2-3).

Isso porque a pesquisa não se restringe a uma simples atividade de consulta bibliográfica, realizada rotineiramente sem requerer habilidades e singulares saberes. Como atividade humana e social, parte-se do estudo de um problema, na articulação entre pensamento e ação, no confronto entre informações, evidências e saberes já elaborados sobre o assunto, para a produção de um conhecimento sobre determinados aspectos da sociedade, objetivando propor possíveis caminhos, soluções e esclarecimentos para tal problema.

Ante a problemática entre as exigências legais por uma sólida formação multidimensional e os desafios atuais e reais para sua garantia estrutural, organizacional e pedagógica, suscitam-se as seguintes inquietações: qual o papel dos grupos de estudos e pesquisas na formação de professores de áreas específicas de conhecimentos? Quais as contribuições do grupo Gepedes na formação de licenciandos de geografia do (IFCE) *Campus* Quixadá? Quais os desafios vivenciados pelos alunos participantes ao longo do desenvolvimento das atividades do Gepedes? Quais as práticas ali realizadas coletivamente? Essas se constituem como experiência formativa de ensino-pesquisa? Parte-se do pressuposto de que, diante de lacunas na formação desses futuros docentes quanto à articulação teórico-prática/ensino-pesquisa, o grupo Gepedes, dentro de suas limitações institucionais, financeiras, tempo-espaciais, organizacionais e pedagógicos, emerge como oportunidade formativa.

A justificativa e a relevância da pesquisa estão na possibilidade de se constituir como ponto de partida para outros estudos e investigações, gerando discussões e aprofundamentos sobre a importância dos grupos de pesquisas para a formação discente nos institutos federais, sobre as necessárias reformulações curriculares, pautadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, bem como sobre a articulação entre formação docente e estudos surdos, categorias centrais de análise no grupo Gepedes.

2. Revisão bibliográfica

A educação superior tem por objetivo contribuir para a vida humana em sociedade, para os processos de existência e sociabilidade do homem, mediante

compromisso de ensino-aprendizagem e prestação de serviços especializados ou não à comunidade, considerando como base a criação do conhecimento. Devendo ser ofertada por instituições de ensino superior (públicas ou privadas), em suas especificidades e abrangência, tal educação (Lei nº 9.394/96) se propõe a estimular o desenvolvimento científico, intelectual, cultural e crítico-reflexivo; formar (em nível inicial e continuado) profissionais nas diversas áreas de conhecimento e setores profissionais; incentivar investigações científicas (educação, tecnologia e inovação) na busca da compreensão sobre o homem em seu meio; divulgar o patrimônio da humanidade, por meio de diferentes formas de ensino, de comunicação e informação; promover contínuo aperfeiçoamento cultural e profissional; manter relação de reciprocidade com a sociedade, a partir do conhecimento de seus problemas e a proposição de possíveis soluções; promover e difundir junto à comunidade práticas culturais, científicas, tecnológicas e extensionistas, realizadas na instituição superior; atuar para universalizar e aprimorar a educação básica, aproximando escolas e universidades. Nessa mesma linha, Severino (2007) afirma que o ensino superior visa a atingir três objetivos articulados entre si:

O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. (p.22)

A educação universitária é uma instância de produção, reprodução, conservação, sistematização, organização, transmissão e universalização do conhecimento na sociedade. Assim, como instituições pluridisciplinares e de formação profissional em nível superior, elas se caracterizam, dentre outros aspectos, por sua produção intelectual decorrente de estudos e pesquisas incididas sobre importantes temas e problemas vivenciados, em diversas áreas, dimensões e abrangência temporal e espacial. Para tanto, a universidade deve desenvolver atividades articuladas entre si, de ensino, extensão e pesquisa, com suas peculiaridades, distinções, importância e prioridade a partir das circunstâncias, das condições e dos desafios postos do momento, entendendo que as ações de ensinar e aprender pressupõem pesquisa e que os serviços

prestados pela universidade à comunidade decorrem e se nutrem também de práticas de pesquisa. Isso porque, segundo Severino (2007, p. 25), as ações de ensinar e aprender estão intimamente vinculadas “a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar”. O conhecimento deve se dar a partir dos processos de construção ativa do objeto entre professor e alunos, e não por suas representações, sabendo que o docente precisa da pesquisa para um ensino eficaz, e o aluno, para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, ante a importância da pesquisa para a construção do conhecimento, considera-se que o ensino universitário tradicional, tal como se configura no âmbito das práticas mecânicas e obsoletas de transmissão de informações empacotadas, não contempla a formação do profissional, cientista e cidadão requeridos, pois não se trata de armazenamento de produtos, “mas de apreender processos. Do ponto de vista do estudo, o que conta não é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções” (SEVERINO, 2007, p. 27). Não basta a tentativa errônea de suprir minimamente a função de profissionalizar apenas por meio do repasse mecânico de informações, técnicas, habilidades e valores ideologizados, restringindo-se ao nível burocrático-formal e preestabelecido.

Ressalva-se que não se trata de promover a tendência atual de subordinação do ensino superior às demandas mercadológicas, de produtividade acadêmica em detrimento da qualidade de suas atividades e serviços de pesquisa e formação profissional, entendendo-se que, no dilema produtividade/qualidade, “a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade, e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade” (SAVIANI, 2009b, p. 6). Não se trata de transformar a universidade em instituto de pesquisa, mas da compreensão de que tal instituição superior deve realizar seu processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma exigente atitude investigativa, de um sistemático movimento de construção do conhecimento científico, além de se direcionar intencionalmente para as necessidades/problemáticas da sociedade. Nesse sentido, forma-se

uma consciência social de futuros professores e se gera, desse modo, o entendimento de que a educação, dentro de limites na prática social e política, pode ser concebida como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior, mediante seus programas e cursos de formação inicial e em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), devem contemplar, além do ensino, a dimensão da pesquisa em suas atividades, organização, dinâmica e estrutura. Respeitada a diversidade nacional, a autonomia pedagógica institucional e as especificidades de seus núcleos acadêmicos, os cursos de formação docente inicial devem articular, segundo a Resolução nº 2/2015, pesquisas e estudos sobre conhecimentos específicos e pedagógicos, legislação educacional, organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação, currículo, relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino. Assim, os egressos desses cursos de formação superior deverão estar aptos, em sua posterior prática de ensino, 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 [...]
 - XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.
- (Resolução nº 2/2015, Art. 8º)

O percurso formativo profissional vivenciado, a sua pluralidade de conhecimentos e as habilidades interdisciplinares obtidas devem proporcionar ao aluno egresso não somente a compreensão da escola em sua complexidade com fins a promover a educação para e na cidadania. A formação deve capacitá-lo para atuar no ensino, na gestão e na organização de processos educativos, bem como para desenvolver pesquisas, seus procedimentos de análise e aplicação de resultados na área da educação.

Apesar da relevância das práticas de pesquisa na formação docente inicial, evidenciam-se muitos desafios em relação tanto à formação do futuro professor pesquisador quanto à vivência da pesquisa nas escolas públicas de

educação básica (LUDKE, 2005). Estão entre eles, o despreparo docente específico para a pesquisa, por não ter tido experiência de investigação científica na graduação, a limitação existente em termos de cursos de preparação para a pesquisa nas universidades e/ou disciplinas específicas sobre o assunto, bem como as dificuldades em participar de programas de iniciação científica, evidenciando-se que a viabilidade da pesquisa na escola parece estar intimamente associada à sua vinculação com a universidade.

Desse modo, para além das poucas oportunidades de participação nos grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo, trabalho de conclusão de curso e eventos científicos, reconhece-se a necessidade de compreender a pesquisa como princípio básico, entremeado explicitamente ao currículo formativo, criando-se obrigatoriamente

uma ambiência para a investigação, por meio da qual os alunos seriam estimulados, entre outras coisas, a se inserir em grupos de pesquisa estruturados. Se isso não for assegurado, segundo os entrevistados, a pesquisa ficará restrita apenas aos alunos que têm bolsa de iniciação científica. (LUDKE, 2005, p. 341-342)

Considera-se a importância da experiência discente nos programas de iniciação científica, do acompanhamento mais direto, formativo e qualitativo do professor junto ao aluno, mas, sabendo-se das limitações existentes quanto ao número irrisório de bolsas ofertadas em comparação à demanda discente prevista, faz-se a defesa de que essa aproximação com a pesquisa não seja a única vivenciada na universidade, pois fica limitada a poucos alunos bolsistas. Constata-se a pertinência de outras propostas, configurações, situações e práticas universitárias e curriculares de contato na graduação com os processos de pesquisa.

A relevância da pesquisa na formação docente inicial está no fato de seus reflexos emergirem na prática pedagógica desse profissional na educação básica, daí a necessária relação cooperativa entre universidade e escola. Entretanto, o distanciamento histórico entre as duas instâncias gera dualidades de concepções e ações entre seus agentes, como, por exemplo, a percepção de alguns professores de que “a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais” (LUDKE, 2001, p. 89).

Mesmo sabendo, experiencialmente, qual é o objeto investigado, a pesquisa realizada por eles nas escolas parece não contemplar plenamente o conhecimento do objeto desejado, gerando, assim, perspectivas de dicotomias entre pesquisas desenvolvidas na educação básica (pesquisador das escolas) e pesquisas mais tradicionais, modelos distantes, providas de rigorosos parâmetros e critérios científicos (pesquisador das universidades).

Para Severino (2008), a aproximação discente, ainda no período da graduação, com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa e os seus procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico é o caminho mais adequado para a aprendizagem significativa do aluno, para suas posteriores experiências culturais, científicas, acadêmicas e profissionais de ensino. Para tanto, supõe-se uma correspondente mudança de postura didático-pedagógica, considerando que a atitude investigativa discente não ocorre de modo mecânico, técnico ou por osmose. Além disso, requer-se a incorporação de um processo epistêmico, não somente pela aquisição quantitativa de produtos culturais. Portanto, exigem-se “mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada” (SEVERINO, 2008, p. 24). Trata-se de mediações necessárias, com configuração teórica e desenvolvimento prático no processo de ensino-aprendizagem, como a garantia de uma justificativa política-educacional desse processo, de uma fundamentação epistemológica, tendo o aluno o domínio do próprio movimento de construção do conhecimento, de um componente curricular mediador de estratégia didático-metodológica e de uma metodologia técnico-científica específica de cada área.

Em suma, persistem mediações curriculares e didático-pedagógicas na formação docente inicial, uma vez que o ensino deve acontecer com base em postura investigativa, e a aprendizagem, materializada como apropriação dos processos específicos de construção dos objetos do conhecimento, e não somente sua aquisição como produto. Portanto, requer-se uma formação para além da esfera do ensino isolado e mecânico. Mediada pela atitude de investigação científica, ela deve ser capaz de responder de forma qualitativa, criativa, investigativa, reflexiva e crítica às demandas escolares da ação pedagógica do professor em sala de aula, dando conta dos diferentes saberes

que compõem essa prática docente e que, de fato, fazem parte de sua profissionalização e identidade profissional. Diz-se isso, entendendo-se, a partir de Tardif (2010), que o saber do professor é plural, heterogêneo, social e estratégico, uma vez que ele precisa ter domínio de uma série de conhecimentos, sejam eles sobre as disciplinas, os currículos, as ciências da educação, os aspectos pedagógicos pertinentes etc. – e ainda, levando-se em conta os saberes experienciais que tendem a validar e legitimar os demais.

3. Metodologia

Reconhecem-se as dificuldades na definição de pesquisa qualitativa, seja pela abrangência do conceito, complexidade, generalidade, especificidade e pelos limites de sua ação, seja pelos suportes teóricos fundamentais, as bases (estrutural-funcionalista, fenomenológica e materialista dialética) que orientam o pesquisador. Isso porque, uma vez que a pesquisa qualitativa compreende práticas investigativas específicas e que, mesmo se inserindo em modalidades diferentes, podem ser caracterizadas por elementos, traços, aspectos e enfoques em comum. Essa afirmação não quer dizer que seja impossível definir a pesquisa científica a partir de suas peculiaridades essenciais, que são, “por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro lado, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 2013, p. 125). Assim, para além da coisificação do homem, deve-se entender o fenômeno social em suas relações, significações, interações e práticas humanas em dadas situações e capazes de atribuir sentidos.

Situadas essas ponderações, este trabalho caminha na perspectiva da pesquisa qualitativa, em que os dados são relatados pelos próprios pesquisados em lócus, no seu ambiente natural, por via direta e prolongada do pesquisador com a situação investigada. Por isso, se considera que ele é o principal instrumento de coleta de informações, dando especial atenção ao “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida [...] e ao considerar os diferentes pontos de vista permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Assim, observam-se as várias dimensões do fenômeno, gerando uma compreensão mais clara, aprofundada, processual, descritiva, em que

os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Busca-se captar a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas atribuídas pelos informantes a determinadas questões, situações, fatos ou problemas que estão sendo focalizadas no estudo; consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida. Pautada pela referida abordagem qualitativa, recorreu-se ao estudo de caso, em que se objetiva a descoberta, uma análise aprofundada de uma unidade (o caso), considerando que o conhecimento não é estanque, pronto, mas algo construído e contínuo a partir de questionamentos e reflexões. Tal unidade se caracteriza (TRIVIÑOS, 2013) a partir de sua natureza, abrangência e complexidade, podendo configurar-se desde uma análise das condições de vida de uma pessoa até uma interpretação aprofundada das problemáticas que entremeiam o dia a dia de uma comunidade. Pode-se ir, a partir das bases teóricas seguidas, desde um enfoque a-histórico até um panorama global do fenômeno no contexto de suas relações e implicações estruturais fundamentais.

Segundo Ludke e André (1986), I) o referencial teórico inicial no estudo de caso serve como estrutura básica, sendo a ele acrescentados, alterados, suprimidos e reformulados aspectos e elementos conforme o andamento do estudo; II) a consideração do contexto específico de problemática é de suma importância para a apreensão mais fidedigna, completa e aprofundada possível; III) a multidimensionalidade e a multirreferencialidade, presentes na complexidade natural do fenômeno em análise são reveladas, enfatizadas e relacionadas como um todo; IV) requer-se variedade de informações providas de diferentes situações, tempos, espaços, de variadas fontes, informantes e coletadas a partir de diversos métodos e instrumentais de apreensão e análise

de dados; V) é possível fazer generalizações naturalísticas, uma vez que o estudo expressa também uma experiência vicária do pesquisador e que o leitor pode gerar associações de dados com suas próprias vivências; VI) além disso, ressalva-se que tal estudo de caso, dada a complexidade em si mesmo, expressa posicionamentos conflitantes, ideias, concepções e atitudes divergentes de uma dada situação social, além do próprio ponto de vista do investigador; VII) a materialização do estudo de caso, a partir do relatório escrito final, segue um estilo informal, narrativo, com linguagem clara e articulada, podendo ser apresentado de diferentes formas.

Para a pesquisa de estudo de caso em questão, não admitindo perspectivas isoladas e estanques, a apreensão dos dados ocorreu a partir de relatos reflexivos produzidos por licenciandos em geografia, ao longo do desenvolvimento de dois projetos investigativos do Gepedes, do IFCE, *campus* de Quixadá: “Formação docente e educação para surdos: desvendando desafios e possibilidades” e “Educação para surdos em Quixadá-CE: retrocessos e avanços documentais”. Isso foi feito considerando o sujeito como elemento fundamental no fazer científico, dando enfoque ao informante, ao pesquisador observador e ao registro de campo, sempre em um movimento de retroalimentação e reformulação.

Esses relatos constituem a escrita de textos de caráter argumentativo, dissertativo, reflexivo e crítico de cada discente em torno da relação entre suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais com as atividades até então realizadas: I) de estudo coletivo sobre categorias e subcategorias teóricas centrais (formação docente, educação para surdos, Libras, prática pedagógica, escola, relação entre educação e sociedade, educação bilíngue para surdos, dentre outras); II) oficinas de prática de pesquisa (estudos sobre metodologia de pesquisa, seus conceitos, abordagens, métodos, técnicas, análises e referenciais teórico-metodológicos; planejamento, construção, realização e avaliação de breves práticas investigativas; posterior elaboração e submissão de trabalhos acadêmicos para encontros de iniciação científica); III) oficinas de Libras (estudos sobre comunidade surda, cultura, identidade, língua (vocabulário), desafios, lutas e construções ao longo da história da educação para surdos; práticas de conversação em Libras); IV) visitas a instituições de

educação básica inseridas em perspectivas de educação inclusiva e de educação para surdos (oralismo, comunicação total, bilinguismo).

Utilizou-se um total de 51 relatos reflexivos, produzidos por cinco discentes participantes do grupo (licenciandos de diferentes semestres do curso de geografia do IFCE/*Campus* Quixadá), no decorrer da realização das atividades acima citadas (mais ou menos durante um ano). A classificação e referência desses sujeitos ao longo do texto seguiram uma ordem alfabética (licenciando A, licenciando B, licenciando C e assim por diante).

Fez-se também a análise dos dados em torno de tais instrumentais de coleta de dados, ocorrendo de forma mais sistemática nas etapas de organização de todo o material obtido, relacionando, dividindo, identificando tendências, reavaliando, aprofundando, classificando, criando categorias descritivas, analisando mensagens explícitas, inferindo informações, ultrapassando a simples descrição e, segundo Ludke e André (1986), buscando acrescentar algo à discussão, fazendo um esforço de abstração, estabelecendo conexões e relações e gerando novas explicações e interpretações. Trata-se de procedimentos analíticos, que, de certa forma, podem ser realizados durante todo o processo investigativo, confrontando princípios teóricos com os dados que vão sendo apreendidos, indicando caminhos e aspectos que devem ser enfatizados, eliminados ou reformulados. Para essa análise, como pressupostos teórico-metodológicos, destacam-se os estudos de Saviani (2009a, 2009b), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2014), Ludke (2001; 2005), Severino (2007; 2008), Castanho *et al* (2012), Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), dentre outros.

4. Resultados e discussões

Vale situar que o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência e Estudos Surdos (Gepedes) vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Quixadá, mediante parceria com a Coordenação de Extensão, a Coordenação do Curso de Geografia e a Coordenadoria de Assistência Estudantil (Programa de Auxílio Bolsa Formação), configura-se como ação interssetorial. Desenvolvendo os projetos “Formação docente e educação para surdos: desvendando desafios e possibilidades” e “Educação para surdos em Quixadá-CE: retrocessos e avanços documentais”, o

Gepedes contempla a colaboração de diversos setores/agentes, como a Diretoria de Ensino (DE, professor), a Coordenação de Curso (coordenador), a Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP, pedagoga) e o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne, intérprete de Libras), além de alunos de diferentes semestres de cursos de licenciatura.

O referido grupo, buscando seguir a diretriz da indissociabilidade ensino - pesquisa - extensão (FORPROEX, 2012), concebe que as ações extensionistas devem se efetivar por meio das relações estabelecidas com processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa). O discente é um agente ativo de sua formação técnica, por via da aquisição de saberes, competências e habilidades necessárias ao posterior exercício profissional, bem como de sua formação cidadã no sentido da garantia dos direitos e deveres para o reconhecimento social consciente e transformador.

Nesse caminho, compreende-se que não se pode aceitar que a pesquisa como atividade importantíssima para a formação e a prática docente se restrinja à “competência exclusiva de uma seleta porção de pessoas, exterior à prática cotidiana de ensino. Deve-se acreditar que, mesmo se não houver apoio oficial a projetos mais complexos, são possíveis exercícios mais modestos de grande relevância” (CHIZZOTTI, 2012, p. 107), uma vez que a pesquisa é uma atividade cotidiana, é uma contínua busca por informações, esclarecimentos, orientações em torno de problemas e suas possíveis soluções.

Nas diárias situações-problemas vivenciadas, realizamos, de certa forma, uma pesquisa elementar, mais ou menos clara, sistematizada e coerente, a partir da busca por informações e opiniões, da definição de caminhos e decisões, para se compreender ou explicitar os fatos. As práticas investigativas não estão distantes da vida diária e, no âmbito da universidade. Elevando-se seu grau de organização, sistematização, profundidade e cientificidade, torna-se possível e imprescindível conciliar as atividades de ensino com as diferentes modalidades de pesquisa.

Para tanto, diante do reconhecimento de que o ensino deve apoiar-se na pesquisa e da necessidade de se contribuir formativamente, o grupo Gepedes emerge como possibilidade de vivência articulada entre: I) *ensino*, sendo realizadas atividades de ensino, estudo (coletivo e/ou individual), discussão e apresentação (seminários) sobre temáticas como formação docente, educação

para surdos, Libras, prática pedagógica, escola, relação entre educação e sociedade, educação bilíngue para surdos, legislações educacionais, metodologia da pesquisa (método, procedimentos de apreensão de dados e técnicas de análise das informações produzidas), dentre outros assuntos; II) *pesquisa*, por meio de elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos, oficinas e práticas investigativas, além da apresentação de seus resultados em encontros de iniciação científica e publicação em anais de eventos científicos e periódicos. As contribuições advindas dessa experiência de ensino-pesquisa se evidenciam no depoimento abaixo:

Agradeço ao Gepedes, junto com outros setores da instituição que têm possibilitado viver toda essa troca de experiências, pois considero primordial para a minha formação toda essa troca de saberes que vivenciei, sendo que, momentos como esses, de experiências vividas, tornam-se um espaço de produção de conhecimento interdisciplinar, haja vista que nos proporciona uma reflexão crítica acerca da nossa própria formação docente. Além de ter mostrado que pesquisas como do grupo Gepedes, dentro das instituições de ensino como o IFCE, é fundamental para a construção de conhecimentos científicos. Toda essa experiência foi gratificante, graças ao empenho de todos os responsáveis pelo grupo, haja vista que tudo que se tem realizado sempre tem sido de forma coletiva, organizada e planejada. As experiências nos estudos têm me auxiliado nas diversas atividades que tenho desenvolvido em sala de aula com outros colegas, possibilitando-me contribuir de forma positiva, juntamente com eles. (Licenciando A)

O referido grupo de estudos e pesquisas, dentro de seus limites, se configura como oportunidade na promoção de reflexões, análises e ações que gerem um avanço formativo, a partir da relação entre teoria e prática em suas atividades de ensino e pesquisa. Percebem-se contribuições, oportunidades, crescimento pessoal, acadêmico e profissional, para além do espaço de sala de aula, desenvolvendo-se como alunos e futuros professores pesquisadores. Trata-se de uma experiência institucional para a construção de relações de sociabilidade entre os envolvidos, para a constituição de saberes, habilidades e competências necessárias ante as demandas da formação inicial e, posteriormente, da prática profissional. Sabe-se que a graduação em si ainda não satisfaz plenamente, dada as lacunas e as limitações organizativas, estruturais, educacionais, curriculares, financeiras, administrativas e didático-pedagógicas entremeadas à relação entre sociedade e universidade.

A instituição universitária assume, tradicional e conjuntamente, as funções de pesquisa e ensino, de produção do conhecimento e de formação com base

em tais conhecimentos, entendendo também que, em nível macro, existe toda uma rede de instituições e práticas sociais educativas, que se propõem a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis (TARDIF; LESSARD, 2014). Portanto, compreende-se que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação se complementam. Nesse contexto, consciente de ser um elemento influenciado e influenciador no panorama societário, por conseguinte, no contexto universitário, o Gepedes se propôs a suscitar reflexões sobre as relações entre sociedade e educação/universidade, legitimadas nos seguintes relatos:

Conhecer a história de Dermeval Saviani e sua obra *Escola e democracia* são de fundamental importância para mim, nos remetendo a reflexão sobre a questão da educação. (Licenciando D)

Com esses estudos do Gepedes, tenho entendido muitas perguntas que estavam em minha cabeça sobre os problemas educacionais. O que me chamou muito atenção foi a parte em que se fala sobre “endeusar” ideias ou pesquisas, estando aberta para críticas, e não se prender a uma verdade absoluta, pois, ao contrário disso, são nos questionamentos que se desenvolvem as pesquisas e nos levam a fazer a tão famosa ciência. (Licenciando C)

A cada dia que passa venho pensando mais sobre a educação e, principalmente, sobre a educação inclusiva, e fico analisando as dificuldades e as batalhas que a sociedade ainda tem que enfrentar para que os cidadãos tenham uma educação de qualidade. (Licenciando E)

A universidade deve garantir uma formação profissional que contemple os conhecimentos sociais, interdisciplinares, específicos e didático-pedagógicos, teoria e prática, mediante sua dinamicidade, estrutura e funcionamento. Sendo uma instituição social, ela “expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que, dentro da universidade como instituição, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade como um todo” (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 18). Inserida no panorama da sociedade capitalista e dita “do conhecimento”, essa instituição, atendendo à lógica do capital financeiro, tende a se subverter e produzir um conhecimento destinado a gerar mais informação mercadológica. A pesquisa ali fomentada se guia pelo financiamento e por determinações de países economicamente hegemônicos. Além disso, persistem marcas de deterioração, desmantelamento, privatização, terceirização, massificação e desmoralização das práticas universitárias desenvolvidas. Assim, as implicações sociais têm seus reflexos nas problemáticas educacionais, especialmente, nas lacunas e nos desafios

observados, por exemplo, nos cursos de formação docente, como se pode inferir das falas a seguir:

Quando iniciei o curso, sabia que era uma licenciatura, porém, não me via como um professor, e sim como um geógrafo. Hoje tenho outra visão. Para quem está cursando uma licenciatura, em qualquer que seja a área específica, eu vejo como necessária uma disciplina que aborde as questões da inclusão, no caso das licenciaturas de geografia do IFCE Quixadá, há uma disciplina de libras que só é introdutória, mas não atende às formações necessárias. (Licenciando C)
Os desafios da vida acadêmica, aqueles que geram ao mesmo tempo a vontade de crescimento e evolução como ser humano. (Licenciando D)

Os depoimentos expressam certas inquietações relacionadas ao percurso acadêmico, ao reconhecimento e à identidade profissional, à escolha pelo curso, à compreensão e ao sentimento de pertencimento a uma profissão, além de revelarem questões curriculares, como o espaço concedido a certas disciplinas em detrimento de outras e o papel desempenhado por cada uma na constituição do saber docente. Compreende-se que os saberes dos professores, plurais e estratégicos, “[...] estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles. Vários são, de um certo modo, “exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2010, p. 64), como, por exemplo, da família, da universidade na qual se formou, da cultura pessoal, dos pares profissionais, dos cursos de aperfeiçoamento, dentre outras fontes de saberes, lugares de formação e atores educativos. Tais saberes (hábitos, procedimentos, esquemas) provêm da socialização, da imersão do professor nos diversos tempos e espaços socializados, da interação familiar, escolar, profissional, construindo sua identidade pessoal e social.

Assim, pode-se afirmar, segundo Tardif (2010, p. 104), que os fundamentos do ensino são sociais, porque “[...] os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira”. Além disso, têm caráter social, pois, em certos casos, são produzidos e legitimados por grupos sociais. Na constituição de seus saberes no âmbito do grupo Gepedes, observam-se, nos depoimentos discentes abaixo, algumas dificuldades acadêmicas que, de certa forma, refletem dificuldades advindas da educação

básica e que se expressam posteriormente em desafios/resquícios que entremeiam a formação universitária:

No estudo individual, no qual li o livro *Escola e democracia* de Saviani e comecei a produzir um fichamento, me deparei com grandes dificuldades de compreensão da leitura e, principalmente, na produção dos comentários. Preparar as “atas” das reuniões que serão realizadas, confesso que considerei esse trabalho um tanto desafiador por nunca ter feito. (Licenciando A)

É muito desafiador apresentar um trabalho científico para olhares tão críticos... estudamos alguns meses para fazer esta pesquisa, todo o passo a passo (Licenciando C).

Quanto ao livro *O que é educação*, tive um pouco de dificuldade na compreensão do texto, pelo fato de o mesmo parecer uma leitura bem poética. Sobre o primeiro relato reflexivo, na verdade, nunca tinha feito. (Licenciando D)

Quanto a minha primeira apresentação de resumo expandido, estava bastante nervosa... apresentei muito rápido e resumidamente, porém, mesmo com essa dificuldade, me senti feliz e orgulhosa. (Licenciando B)

As dificuldades sentidas pelos discentes também se refletem nos desafios enfrentados pelos professores, tanto para ensinar como para estimular os alunos para aprender pesquisando, pois a graduação, paulatinamente, está se afastando da atribuição da realização de práticas de pesquisa nos cursos de formação inicial, apesar dos programas de iniciação científica financiados por órgãos de fomento. Isso acontece, porque, nesses cursos, ainda se privilegiam a oralidade no ensino, a simples e passiva escuta, ficando deficiente a escrita e a dimensão da reflexão necessária à articulação entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa e, por consequência, à produção dissertativa significativa. Em uma perspectiva mais geral, as dificuldades descritas acima se inserem na problemática da formação profissional, “[...] de um lado, oriunda de currículos engessados em disciplinas e desarticulados da pesquisa e, do outro, conduzida por docentes sem o devido preparo para orientação ou sensibilização para introduzir a cultura da pesquisa em suas disciplinas” (FARIAS et al., 2014, p. 37). Trata-se do desafio de formar profissionais preparados para enfrentar as demandas sociais e de trabalho, as exigências dos avanços científicos, tecnológicos e de inovação, mediante uma formação que contemple a reflexividade crítica incidida sobre a própria prática profissional, gerando a integração entre ensino e pesquisa.

Além dos dilemas descritos da formação docente, afirma-se que, na construção e consolidação de experiências acadêmicas intersetoriais de ensino-pesquisa na universidade, como é o caso do grupo Gepedes, inúmeros

contratempos e limites surgem ao longo de todo o processo, no que diz respeito ao caminhar das atividades desenvolvidas, como as dificuldades em conciliar com outras obrigações discentes e demandas institucionais, setoriais e funcionais dos demais componentes do grupo, como docentes e técnicos administrativos em educação.

Em suma, os desafios se expressam no âmbito I) da integração contributiva entre os participantes e da articulação das atividades formativas propostas para além do ensino em sala de aula; II) da elaboração coletiva (entre os pares) de resumos para submissão em eventos científicos; III) dos procedimentos de oficialização legal das atividades desenvolvidas, seja como grupo ou linha de pesquisa, uma vez que, no IFCE *Campus* Quixadá, inexistem grupo certificado de estudos e pesquisas na área das ciências humanas/educação, por conseguinte, que tenha como foco investigativo a formação docente. Sendo assim, o grupo Gepedes atualmente está vinculado somente a coordenações (Coordenação do Curso de Geografia e Coordenação de Extensão) e a setores (Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne, Coordenação Técnico-Pedagógica - CTP, Coordenadoria de Assuntos Estudantis – CAE), permanecendo ainda em processo de institucionalização, por via da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) do IFCE.

Apesar de o saber docente ser constituído por conhecimentos disciplinares, curriculares, da formação profissional (ciências da educação e pedagógicos) e da experiência, ocupando posição estratégica, ele é um saber socialmente desvalorizado, incorporado na prática cotidiana do professor, sem necessariamente ser produzido ou legitimado por ela. Mesmo que certos saberes não sejam elaborados ou controlados pelos professores (relação de exterioridade), sua função docente se estabelece considerando também sua relação com esses saberes na própria prática na escola, podendo transforma-se em relação de interioridade, retraduzidos e submetidos às certezas da experiência vivida no magistério. Daí a importância do caminho a ser percorrido, de modo qualitativo, crítico, desafiador e conscientemente, na construção desses saberes na universidade, em suas práticas de ensino-pesquisa-extensão, considerando seus reflexos negativos ou positivos na posterior prática de ensino do profissional egresso.

Para Abramowicz (2012, p. 139), um dos desafios que se apresenta atualmente na área da educação é a resignificação da formação docente, suas concepções, objetivos e funções, indicando, para tanto, o papel dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários, uma vez que o saber docente “[...] não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão”. Desse modo, requer permanente postura investigativa, interrogativa, de diálogo, reflexão e ação na busca de uma racionalidade emancipatória.

Nesses grupos de formação, destaca-se a reflexão incidida sobre a prática cotidiana em sala de aula no ensino superior, desvendando a teoria implícita por trás dela, para compreender, de forma abrangente, aprofundada, lúcida, crítica, e, posteriormente, transformá-la. Nesse processo de indagar, examinar, problematizar, ver e rever, impulsionado pelas necessidades, possibilidades, pelos interesses e limites vislumbrados na relação cotidiana de ensino-aprendizagem entre alunos e professor, geram-se a construção coletiva de novos conhecimentos, interações, práticas, caminhos e dos próprios currículos de formação de professores.

Diante da necessidade e da importância desses grupos formativos, cabe iniciar por indagar sobre como as lacunas formativas estão sendo encaradas pelas instituições de ensino superior; sobre quais as práticas universitárias (em colaboração: universidade, escola de educação básica e sistemas de ensino), estão sendo desenvolvidas para satisfazer as demandas acadêmicas dos alunos; sobre como os saberes docentes estão sendo compreendidos e transmitidos nos cursos de formação docente; sobre os espaços de participação de professores e alunos para manifestarem suas percepções sobre os currículos, as disciplinas e a sua formação profissional; por fim, sobre o papel da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem vivenciado nos cursos de formação de professores.

Para Severino (2008, p. 13), “na universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz”. No processo

de aprendizagem como construção do conhecimento, são imprescindíveis estratégias de ensino, em que experiências práticas de pesquisa sejam o caminho para o aprender qualitativo, criativo, crítico, inovador e transformador.

Requer-se o envolvimento colaborativo de diversos setores e agentes da instituição de ensino, na realização de projetos e práticas que articulem ensino-pesquisa-extensão, na produção acadêmica e na formação do profissional egresso. Partindo dessa perspectiva, os grupos de estudos e pesquisa e as ações de iniciação científica se constituem em importantes possibilidades para a aprendizagem discente significativa, fomentando bases acadêmicas, científicas, culturais, criativas, abrangentes e multidimensionais, necessárias para o caminho do aluno, o prosseguimento de seus estudos e o exercício do magistério. Entendendo a pesquisa como mediação do conhecimento e do ensino, o grupo Gepedes, mediante suas práticas vivenciadas, tem gerado contribuições, conforme as falas a seguir:

Foi nos ensinado, passo a passo, como produzir um projeto através de tópicos, o que foi de grande importância para nossa aprendizagem, pois ainda é algo que tenho bastante dificuldade. (Licenciando B)

Além de ter aprendido sobre o que pode ser problemática, objetivo, hipótese e objetivos dentro de um trabalho de pesquisa. Compreender sobre esses diversos termos, com certeza, tem sido enriquecedor pra minha formação, pois tenho construído bases pra desenvolver trabalhos de pesquisa de forma coerente e, futuramente, com todo esse conhecimento, poderei utilizar na elaboração do meu TCC. Todas as oficinas de que tenho participado no Gepedes, sem dúvida, têm contribuído significativamente pra minha formação. Percebi que é de suma e fundamental importância, neste trabalho de pesquisa e extensão, que tenhamos visitas às escolas, pois nos possibilita a interação com os surdos no seu dia a dia. (Licenciando A)

Essa experiência no Gepedes tem contribuído formativamente pela aprendizagem, interação, superação de dificuldades ou por estender suas contribuições para além dos espaços e dos momentos de vivências no grupo, por exemplo, com reflexos na realização de atividades acadêmicas das disciplinas cursadas pelos discentes, na busca por um processo formativo emancipatório, em que, segundo Farias et al (2014, p. 41), a graduação “deve ter como concepção pedagógica o desenvolvimento de habilidades que objetivem a elaboração do conhecimento na prática interativa de profissionais reflexivos, críticos, aqueles que, ao realizarem sua prática, vão além da ação instrumental”. Portanto, fundamentada nos suportes teóricos da epistemologia da prática e requerendo do docente uma postura investigativa e reflexiva em

suas decisões, as atividades de pesquisa devem estar integradas ao currículo, já que as relações intersubjetivas entre alunos e professor objetivam a formação de sujeitos transformadores, configurando a docência como espaço de produção de saber.

5. Considerações finais

No âmbito da formação docente inicial nas universidades, infere-se a percepção da preferência pelo domínio da matéria a ser ministrada, sobrepondo-se sobre a formação didático-pedagógica dos professores, apoiando-se na errônea ideia de que “quem sabe o conteúdo sabe ensinar”. Isso traz reflexos nos currículos, às vezes pensados, mas não materializados, na tríade ensino-pesquisa-extensão. Isso porque, se observa a emergência de processos formativos pautados em uma ciência predominantemente objetiva, persistindo a dicotomia entre a racionalidade científica/instrumental e a racionalidade pedagógica. Predominam marcas de uma racionalidade dominante, com enfoque no poder da razão objetiva e instrumental, com fins restritos à individuação e negando os processos de sociabilização humana (TERRIEN, 2006). Provida da supervalorização da ciência e da técnica, essa racionalidade visa ao domínio da natureza e do homem a serviço do poder do capital, tornando as relações e os processos sociais instrumentalizados e alienados no âmbito da manipulação e da sujeição humana pelo próprio homem.

Nesse sentido, a formação docente, promovida como expressão desses padrões, fundamenta-se em parte numa racionalidade objetiva, normativa, cognitivo-instrumental, limitando-se à reflexividade subjetiva, individual e monológica, contribuindo para a construção de referenciais científicos, profissionais e pedagógicos, que os futuros professores vão dispor e expressando em sua prática cotidiana. Isso se evidenciou, mais especificamente, nas dificuldades demonstradas pelos licenciandos em geografia, ao longo de sua participação no grupo Gepedes, seja nos processos de aprendizagem dos estudos (ensino) vivenciados no âmbito de conhecimentos das ciências humanas, da educação, da formação de professores, das disciplinas didático-pedagógicas, ou na materialização da pesquisa para a produção de saberes, conhecimentos, habilidades, competências, significados e sentidos.

Observa-se que, mesmo no panorama de instituições de formação para o trabalho docente, ainda se constata dificuldades quanto à compreensão dos fundamentos da prática de ensino, não sendo esse um elemento de prestígio no mundo universitário e revelando ainda a presença de certa racionalidade técnica e conteudística. Assim, se aprofundam os distanciamentos nas relações entre ensino e pesquisa, disciplinas didático-pedagógicas e disciplinas específicas, teoria e prática, racionalidade técnica e racionalidade pedagógica, ensino e aprendizagem, alunos e professor, universidade e comunidade, educação e sociedade.

Em contraponto, tem-se a perspectiva de que o domínio técnico da matéria de ensino não garante ou certifica o domínio do saber pedagógico para ensinar. O ensino pressupõe diferentes saberes e relações na intersubjetividade entre os sujeitos envolvidos, e “o confronto de múltiplos saberes e perspectivas sobre o real é condição para a elaboração de outras compreensões do currículo e da vida do mundo, desafio para a práxis do professor, sujeito epistemológico” (FARIAS et al, 2014, p. 18). Tal postura sobre o ensino se fomenta na compreensão de uma formação profissional de estímulo e desenvolvimento de atitude investigativa nos sujeitos de aprendizagem, mediante integração entre ensino e pesquisa.

Nesse caminho, as contribuições formativas do Gepedes para os discentes participantes contemplaram a articulação e a produção colaborativa de conhecimentos, saberes, reflexões, questionamentos sobre seu próprio processo formativo pessoal, acadêmico e profissional, por conseguinte, a proposição de novas práticas e caminhos para percorrer de forma cooperativa, reflexiva, crítica e com base na racionalidade pedagógica, como busca de consenso coletivo entre os sujeitos (THERRIEN, 2006). Portanto, também contemplam uma racionalidade complexa, que perpassa a dialogicidade intersubjetiva do entendimento, integrando a racionalidade instrumental, mas voltada para uma formação de emancipação do homem. É nessa perspectiva dialógica, interativa, reflexiva, crítica e de proposição de discussões e soluções às problemáticas existentes entre sociedade e ciência, que se configuram as possibilidades formativas do grupo Gepedes.

Desse modo, trata-se de contribuições advindas de experiências de ensino e pesquisa nesse grupo, que influenciam direta ou indiretamente os

processos constitutivos iniciais do saber docente dos licenciandos participantes, entendendo que esse saber incide sobre objetos sociais, sobre sujeitos, suas concepções e ações, educando, ensinando, formando, humanizando, a partir de relações complexas e transformadoras. Isso se dá pelo ensino, pelo saber a ser ensinado e pelo saber ensinar, que são construções históricas, contextuais, situacionais e temporais, assentados nos campos da pedagogia, da didática, dentre outros, que se fundam em suas relações com a sociedade, a cultura e determinantes em um dado momento sócio-histórico, político e econômico. O referido saber é contínuo, processual, coletivo e socializado profissionalmente, elaborado e ressignificado na prática cotidiana do professor.

Em síntese, vale situar que a relevância do Gepedes, de suas concepções, proposições e ações, desenham-se na possibilidade de I) refletir sobre a importância dos grupos de estudos e pesquisas nos institutos federais, pois ainda são pouco estimuladas as práticas de pesquisa, tecnologia e inovação na área da educação/formação de professores; II) evidenciar a necessidade de se alterarem os currículos dos cursos de licenciaturas do IFCE *Campus* Quixadá, de modo a atender quantitativa e qualitativamente às demandas reais, legais, educacionais e locais do público discente atendido, para além das mudanças paliativas e pontuais; III) discutir a notória e urgente garantia das condições necessárias, para se vivenciar currículos de formação docente amparados pelo tripé ensino-pesquisa-extensão; IV) estimular a criação de grupos de estudos e pesquisas, na esfera das ciências humanas/educação/ensino-aprendizagem, nesses institutos federais, bem como a participação intersetorial entre professores e técnicos administrativos em educação; V) conceber a experiência do Gepedes como possível passo inicial de estímulo e apoio para o surgimento de outros grupos acadêmicos, dentro do próprio lócus desta pesquisa ou em outra instituição de ensino superior; VI) constituir-se como subsídio acadêmico mediante publicação das produções científicas do grupo Gepedes, para a proposição e o desenvolvimento de outras pesquisas no âmbito das discussões sobre formação docente e educação para surdos, categorias fundantes nos estudos e trabalhos realizados.

Além disso, vê-se a possibilidade formativa mais ampla de estímulo à contínua luta por políticas educacionais de incentivo a uma formação docente, articulada às demandas sociais, educacionais, tecnológicas e de produção de

conhecimentos, portanto, fomentada a partir da concepção de docência (TARDIF; LESSARD, 2014) como trabalho heterogêneo, coletivo, interativo, flexível e codificado, controlado e autônomo, realizado por humanos sobre/para humanos. Um trabalho docente, em que se faz necessária a ressignificação de saberes, de intervenções profissionais, disciplinares, políticas e éticas na gestão de sentidos e significados da matéria, dos espaços e dos tempos de ensino, sendo a identidade profissional do professor uma construção epistemológica.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.137-142.

BRASIL/MEC. *Resolução CNE/CP nº 2, 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. Brasília-DF: CNE, 2015. Disponível em: <<https://www.http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília-DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.103-111

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al]. *A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa*. Teresina: EDUFPI, 2014.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Manaus – AM, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 1986.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano 22, n.74, p.77-96, abr 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS Revista Científica*, v.7, n.2, p.333-349, jul-dez, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, jan-abr 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. *O futuro da universidade entre o possível e o desejável*. Campinas, 2009b. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: Universidade de São Paulo – Pró-Reitoria de Graduação, 2008. Cadernos de Pedagogia Universitária 3. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wpcontent/uploads/antonio_joaquim_severino_cadernos_3.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, v. 9, n.1, p. 67-81, jan-jun 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.