



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA DA SILVA REIS COSTA**

**DOCÊNCIA E PESQUISA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA  
BAHIA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / *CAMPUS XII***

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2015**

**ALESSANDRA DA SILVA REIS COSTA**

**DOCÊNCIA E PESQUISA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA  
BAHIA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / *CAMPUS XII***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2015**

C87d Costa, Alessandra da Silva Reis.  
Docência e pesquisa: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/ campus XII / Alessandra da Silva Reis Costa, 2015.  
153f.  
Orientador (a): Ester Maria de Figueiredo Souza.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Vitória da Conquista, 2015.  
Inclui referências.  
1. Currículo - Pedagogia. 2. Docência - Dialogismo. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED. III. T.

CDD: 370.71

Dissertação intitulada “Docência e pesquisa: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado Bahia – Departamento de Educação / *Campus XII*”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, avaliada pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza – UESB  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá – UFBA

---

Prof. Dr. José Jackson dos Santos Reis – UESB

Dedico este trabalho aos licenciandos e às licenciandas de Pedagogia do Departamento de Educação – *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia – pela disponibilidade e pelo interesse em participar desta pesquisa. Nossos encontros, nossos diálogos e parceria tornaram possível a realização desta investigação.

## AGRADECIMENTOS

### É PRECISO NÃO ESQUECER NADA

Cecília Meireles (2014)

É preciso não esquecer nada:

Nem a torneira aberta nem o fogo aceso,

Nem o sorriso para os infelizes

Nem a oração de cada instante.

É preciso não esquecer de ver a nova borboleta

Nem o céu de sempre.

O que é preciso é esquecer o nosso rosto,

O nosso nome, o som da nossa voz,

O ritmo do nosso pulso.

O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,

A ideia de recompensa e de glória.

O que é preciso é ser como se já não fôssemos,

Vigiados pelos próprios olhos

Severos conosco, pois o resto não nos pertence.

Particularmente, acrescento: é preciso não se esquecer de agradecer aos que se fizeram presentes, cada um a seu modo, por vezes, me acolhendo, me apoiando, me incentivando, me reanimando, indicando caminhos, estabelecendo diálogos, me orientando na trajetória desta caminhada investigativa.

Agradeço a Deus pelo mistério de sentir o universo conspirando a meu favor, provendo-me saúde, proteção, ânimo, serenidade e perseverança durante a realização desta etapa de meu processo de formação.

A meu pai, José Raimundo e a minha mãe, Terezinha, por acreditarem no poder transformador da Educação e – com seus exemplos de amor, de coragem e de superação – ensinar que devemos nos dedicar com afinco a nossas tarefas e seguir otimistas e perseverantes, acreditando sempre em nossa capacidade de realizar sonhos e de colaborar na construção de um mundo melhor.

A minhas irmãs Aline e Jô por sempre demonstrarem confiança em minha capacidade de concretizar essa tarefa. Obrigada pela alegria e leveza, pelas brincadeiras e conversas descontraídas nos momentos de tensão; elas me energizavam para seguir em frente.

À Tarcísio pelas palavras de incentivo, pelos gestos de amorosidade, por acreditar em meu potencial e me fazer lembrar dele a todo instante. Mais que um esposo, tem sido um amigo, que, durante o mestrado, me conduziu ao equilíbrio entre as teorias e *o mundo da vida*.

À Lidiane Rodrigues pelo presente de sua amizade. Obrigada pela acolhida, por toda a atenção, pela proteção e cuidado a mim dispensados. Sou muito grata pela oportunidade de conhecer alguém tão especial.

Aos estudantes de Pedagogia do Departamento de Educação, *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia, pela disponibilidade e pelo interesse em participar desta pesquisa. Nossos encontros, nossos diálogos e nossa parceria tornaram possível a realização desta investigação. Obrigada.

À Universidade do Estado da Bahia – especialmente ao Departamento de Educação (*Campus XII / Guanambi*) – pela liberação de minhas atividades profissionais para que fosse possível dedicação exclusiva aos estudos do mestrado. Aos colegas de profissão da Uneb pelas vibrações positivas e pelo incentivo.

Ao Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia (PAC – DT / Uneb) pelo apoio financeiro mediante a concessão de bolsa de estudos.

À Universidade do Sudoeste da Bahia, por me acolher, favorecer inúmeras aprendizagens, à construção do conhecimento e novas amizades no convívio acadêmico.

Aos professores do PPGEd pela parceria e pelas valiosas contribuições na concretização deste empreendimento formativo e intelectual.

Ao Professor Jackson pelas interlocuções sobre teoria, metodologia e organização técnica, desde o parecer do projeto de pesquisa que deu origem a esta investigação. Uno a este agradecimento a Professora Roseli, que fez uma cuidadosa leitura do texto de qualificação e realizou observações pontuais, que muito me auxiliaram na construção deste trabalho investigativo.

À Professora Ester por conduzir o processo de orientação de maneira competente e humana. Foi providencial encontrar em você um modo paciente e respeitoso a meu jeito todo particular de ser. Agradeço por sua escuta sensível, pelas orientações teóricas e metodológicas, pelo incentivo e pelos estímulos constantes.

Ah! *É preciso não esquecer nada.* E como haveria de esquecer? Que alegria conviver esse tempo com vocês! Cada um a sua maneira deixou marcas em mim: um riso descontraído, um jeito tímido, outro todo elegante, uma expressão, uma palavra, uma história contada, uma atitude, uma emoção, um olhar, um abraço... Enfim, agradeço pela presença de cada um de vocês durante esta jornada. Obrigada aos colegas da turma do mestrado.

COSTA, Alessandra da Silva Reis. **Docência e pesquisa:** sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado Bahia – Departamento de Educação / *Campus XII*. Orientadora Ester Maria de Figueirido Souza. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. PPGED. Vitória da Conquista. Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Março, 2015. 152 p.

## RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no âmbito das discussões sobre currículo e formação inicial de professores. Busca-se compreender, partindo da interação com 17 licenciandos (as), os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII*, instituição onde a pesquisa foi realizada, diante do contexto de materialização do currículo desse curso. Considerando a inspiração da fenomenologia e a natureza intrinsecamente dialogal deste estudo, adota-se, como embasamento metodológico central, a abordagem dialógico/discursiva, com dispositivos da ordem metodológica do Círculo de Bakhtin. Os dados, produzidos por meio da realização de grupo focal e da composição de narrativas de formação, contextualizam-se pela exploração do Projeto Político-pedagógico e organização curricular do curso de Pedagogia. Os sentidos de docência e de pesquisa foram analisados discursivamente, tendo como referência os conceitos de tema e significação do dialogismo bakhtiniano. O currículo foi concebido como prática de significação, considerado fenômeno processual/complexo e tomado como gênero do discurso. O diálogo com autores que discutem as questões acerca das especificidades da formação do curso de Pedagogia articulado aos procedimentos de análise de dados, possibilitaram a compreensão dos sentidos produzidos pelos (as) licenciando (as), que revelaram uma concepção mais ampla de docência, evidenciaram sentidos distintos para pesquisa, associados ora à investigação acadêmica, no sentido da pesquisa como ensino, ora à pesquisa científica institucionalizada. Ademais, o reconhecimento da indissociabilidade entre docência e pesquisa foi recorrente nos discursos dos sujeitos. Intenciona-se que as discussões, as análises e as inferências deste estudo possam colaborar para a promoção de debates e reflexões com os envolvidos na operacionalização do currículo do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII*, de modo a potencializar a formação ofertada, primando pela articulação da formação teórica, pedagógica e científica com o exercício da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Currículo. Docência. Dialogismo. Pedagogia. Pesquisa.

## ABSTRACT

This research falls within the discussions scope about curriculum and initial teacher education. It is searched to comprehend, based on the interaction with 17 undergraduated students, the teaching and research meanings given by the Pedagogy students from UNEB - DEDC / *Campus XII* institution where the research was conducted before the materialization context of this course curriculum . Considering the inspiration of phenomenology and the inherently dialogical nature of this study, it is adopted as a central methodological basis, the dialogical/discursive approach, with Bakhtin Circle methodological order devices. The data, produced by focal group conducting and the composition of formation narratives, are contextualized by the Political-pedagogic project exploitation and curricular organization of the Pedagogy course. The meanings of teaching and research were discursively analyzed, having as reference the theme of concepts and significance of Bakhtin dialogism. The curriculum was conceived as a practical significance, considered procedural / complex phenomenon and taken as the discourse gender, The dialogue with authors who discuss the issues on the particularities of the Pedagogy course formation articulated to the data analysis procedures, they provided the understanding of the meanings produced by undergraduated students, which revealed a broader teaching conception , showed distinct meanings to the research, associated first to academic investigation, in terms of research as education, then to institutionalized scientific research. Furthermore, the indivisibility recognition between teaching and research was shown in the speeches. It intends that this study discussions, analyzes and inferences can contribute to debate and reflection promotion with those involved in the operation of the Pedagogy course curriculum from UNEB - DEDC / *Campus XII*, in order to maximize the formation offer, striving by the theoretical, pedagogical and scientific articulation formation with the performance of pedagogical practice.

**Keywords:** Curriculum. Teaching. Dialogism. Pedagogy. Research.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |   |
|--------|---|
| ABNT   | Associação Brasileira de Normas Técnicas                        |
| Anfope | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| Anped  | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação     |
| Capes  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior     |
| CF     | Constituição Federal  |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                   |
| CNS    | Conselho Nacional de Saúde                                      |
| CP     | Conselho Pleno  |
| DCNP   | Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia   |
| DEDC   | Departamento de Educação  |
| Faeg   | Faculdade de Educação de Guanambi                               |
| GT     | Grupos de Trabalho  |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                 |
| IES    | Instituições de Ensino Superior                                 |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                  |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| Parfor | Programa de Formação de Professores da Educação Básica          |
| PE     | Pesquisa e Estágio  |
| Pibid  | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência         |
| PPGE   | Programa de Pós-Graduação em Educação                           |
| PPP    | Pesquisa e Prática Pedagógica                                   |
| SIP    | Seminário Interdisciplinar de Pesquisa                          |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                                  |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                      |
| TEC    | Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade              |
| Uesb   | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia                      |
| UFBA   | Universidade Federal da Bahia                                   |
| Uneb   | Universidade do Estado da Bahia                                 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Representação do movimento teórico e metodológico.....                    | 48  |
| Figura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do DEDC – <i>Campus XII</i> da Uneb..... | 70  |
| Figura 3 – Como o professor é visto.....   | 87  |
| Figura 4 – Representação de docência e pesquisa (Tatiana).....                       | 91  |
| Figura 5 – Representação de docência e pesquisa (Cleidimar).....                     | 92  |
| Figura 6 – Representação de docência e pesquisa (Karol).....                         | 93  |
| Figura 7 – Representação de docência e pesquisa (Hellen).....                        | 94  |
| Figura 8 – Representação de docência e pesquisa (Patrícia Reis).....                 | 101 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos no grupo focal.....  | 39 |
| Quadro 2 – Proposições do Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia do<br>DEDC – <i>Campus XII</i> da Uneb..... | 64 |
| Quadro 3 – Ementa do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica”.....   | 68 |
| Quadro 4 – Ementa dos componentes curriculares “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de<br>Conclusão de Curso”.....          | 69 |
| Quadro 5 – Currículo do curso de Pedagogia: contexto problematizador.....   | 72 |
| Quadro 6 – Unidades de sentido e significação das narrativas de formação.....   | 80 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>MARCAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E CIENTÍFICAS NA TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>1 A NARRATIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA .....</b>   | <b>25</b>  |
| 1.1 A natureza qualitativa, a inspiração fenomenológica e a abordagem dialógica discursiva da pesquisa .....                            | 25         |
| 1.2 A Universidade do Estado da Bahia / Departamento de Educação – <i>Campus XII</i> .....  | 29         |
| 1.3 A produção dos dados.....   | 30         |
| 1.3.1 A composição das narrativas: os sujeitos e as questões éticas na pesquisa.....  | 31         |
| 1.3.2 Produção dos dados por meio do grupo focal.....   | 36         |
| 1.3.3 O retorno às narrativas de formação .....   | 41         |
| 1.4 Processo de organização e na análise dos dados .....  | 42         |
| <b>2 INCURSÕES EM TORNO DA COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>   | <b>49</b>  |
| 2.1 Marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil e o Estatuto de cientificidade da Pedagogia.....                                  | 49         |
| 2.2 A centralidade da pesquisa na formação do professor .....   | 52         |
| 2.3 O contexto de produção do texto nas políticas curriculares .....  | 55         |
| 2.4 As proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP).....  | 59         |
| 2.5 A organização curricular do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / <i>Campus XII</i> ....  | 63         |
| <b>3 ANÁLISE DOS DISCURSOS E DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA E DE PESQUISA .....</b>   | <b>75</b>  |
| 3.1 A pesquisa no currículo do curso de Pedagogia: exploração dos sentidos e significação nas narrativas de formação .....              | 76         |
| 3.1.1 Ainda sobre a exploração das narrativas de formação: uma concepção mais ampla de docência .....                                   | 84         |
| 3.2 Os sentidos extraídos dos discursos do grupo focal: entrelaçamentos com as representações verbo-visuais de docência e pesquisa..... | 86         |
| 3.3 Ser professor? Ser pesquisador? .....   | 102        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>110</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICE A – Autorização da instituição .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>  | <b>124</b> |
| <b>APÊNDICE C – Narrativa: proposta 1 .....</b>   | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICE D – Elaboração/ampliação das narrativas de formação .....</b>   | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICE E – Roteiro semiestruturado para o grupo focal – 1º Encontro .....</b>  | <b>129</b> |
| <b>APÊNDICE F – Roteiro semiestruturado para o grupo focal – 2º Encontro .....</b>  | <b>132</b> |
| <b>APÊNDICE G – Transcrição do segundo encontro (Grupo Focal A).....</b>  | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICE H – Narrativas.....</b>   | <b>147</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>ANEXO A – Fluxograma do Curso de Pedagogia do DEDC – Campus XII da Uneb .....</b> | <b>153</b> |
|--|------------|

## MARCAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E CIENTÍFICAS NA TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25).

Este estudo trata de uma pesquisa que constitui essa possibilidade, exposta pelo autor, de, em um gesto de interrupção, parar para pensar, olhar, escutar, deter-se nos detalhes. Início<sup>1</sup> esta dissertação compartilhando a noção de experiência de Larrosa (2014), pois trago nestas palavras introdutórias um recorte do vivido, algumas experiências produzidas em um processo semelhante ao descrito pelo autor. Das experiências de minha trajetória formativa profissional, registrei, neste texto, o que, de algum modo me tocou, deixou marcas, vestígios, e produziu efeitos e inquietações que me conduziram a problematizar e a sistematizar as reflexões de minha prática educativa, culminando em meu atual empreendimento formativo: a pesquisa que ora apresento.

Meu percurso profissional é ambientado na educação escolar formal. Fui me constituindo professora não somente pelo cumprimento de minha formação inicial, mas por minha atuação como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuei como coordenadora pedagógica e, atualmente, sou professora da Educação Superior em cursos de licenciatura, influenciada por diversas referências (história familiar, trajetória escolar e acadêmica, atuação e intervenção no tempo e no espaço social, convivência com o outro, etc.) e relações sociais por meio delas constituídas (CHARLOT, 2000).

Souza (2009) problematiza o processo formativo tanto pessoal quanto profissional. Argumenta que ele ocorre por meio da práxis pedagógica de várias instituições e de diversas outras experiências formativas e não apenas pela exclusividade da prática docente (não desvalorizando a importância desta), mesmo sabendo que determinados docentes ou práticas escolares possam ter sido decisivos no

---

<sup>1</sup> Nesta parte inicial da dissertação, utilizo a primeira pessoa do singular, pois é registrada uma relação intrínseca entre a pesquisa e minha vivência pessoal e profissional.

processo de formação. Concordando com o autor, afirmo que fui me constituindo professora não somente pela formação acadêmica específica. A experiência com o ato educativo na família e em outras instituições já me mostrava o ser educadora, o diálogo e o encontro tão necessários para a promoção da partilha de saberes e da construção de conhecimentos.

Com reflexões semelhantes a essas, Nóvoa (1992) trata da formação do professor em uma perspectiva crítico-reflexiva. Para ele, a identidade profissional vai se constituindo por meio da autoformação, mediante a interação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. O autor argumenta que a formação se opõe à racionalidade técnica e considera as dimensões pessoais e profissionais de modo que os professores possam atribuir sentido ao processo formativo, valorizando as potencialidades dos saberes da experiência<sup>2</sup> como elemento formador docente. Nesse sentido, o autor concebe a construção da docência como um *continuum* que engloba a formação inicial e contínua do professor.

Ainda dialogando com Souza (2009), reconheço que muitas práticas docentes que vivenciei em minha experiência escolar foram determinantes para minha formação para a docência. Considero aqui não somente as práticas intencionais do currículo formativo, mas o modo de ser dos professores que tive ao longo de meu histórico escolar formal. Eram imagens, metáforas, esquemas da profissão que influenciaram minha formação, refletiram em minha trajetória como docente e me conduziram, com o passar do tempo, a atribuir sentido à afirmação *sou professora*.

Na condição de egressa<sup>3</sup> do curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC) *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), acrescento algumas reflexões sobre meu processo formativo na instituição. Especificamente, destaco um aspecto da organização curricular que vivenciei em meu processo de formação inicial. Refiro-me a um currículo cuja organização não contemplava a pesquisa como processo formativo intencional. Ressalto que mesmo no currículo praticado pelos professores-formadores e na organização do trabalho pedagógico, não havia atividades ou momentos formais de incentivo à pesquisa. A razão dessa postura dos docentes pode ser

---

<sup>2</sup> Os saberes da experiência nos estudos de Tardif (2005) referem-se ao modo como a identidade profissional vai sendo construída mediante as estratégias utilizadas pelo professor para a resolução de situações cotidianas no trabalho, baseadas no controle e na repetição dos fatos, que acabam por se constituírem em crenças e hábitos. Além desse processo, o autor ressalta o modo como essas experiências são ressignificadas pelo indivíduo.

<sup>3</sup> Participei do curso de graduação em Pedagogia Habilitação para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau no período de 1996 a 2000.

justificada pela estrutura do departamento à época de minha graduação, pois o exercício das habilidades para a pesquisa e a produção científico-acadêmica não era realidade em um *campus* pequeno, que ainda estava se constituindo, localizado no sertão, distante dos grandes centros, com a maior parte do corpo docente composta por professores que residiam em cidades distantes do departamento.

A ausência dessa atenção à dimensão da pesquisa demarcou necessidades que me impulsionaram à busca de conhecimentos sobre o universo científico acadêmico que me possibilitassem novos horizontes, um caminho para uma formação continuada. A reflexão sobre meu processo de formação inicial, sobre o currículo formativo que orientou essa formação, se une às reflexões que atualmente realizo e às inquietações que vivencio na função de professora-formadora na universidade na qual me licenciiei.

Assim, a experiência profissional como professora-formadora<sup>4</sup> no curso de Pedagogia da Uneb provocou, em mim, inquietações epistemológicas relativas ao processo de formação em Pedagogia na referida universidade e gerou reflexões sobre a relação dos licenciandos com a produção do conhecimento. Meus questionamentos permeavam o cotidiano das aulas. Os desafios para trabalhar a proposta do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica” eram intensificados pelas interlocuções com os licenciandos durante as aulas: “Como atender à proposta de formação do curso, contemplando a articulação entre teoria e prática? Como instigar, nos licenciandos, uma postura investigativa para a futura atuação docente por meio das atividades práticas, aliando, ao mesmo tempo, o exercício das habilidades para a docência e a pesquisa?”.

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de formação inicial de professores, alguns estudos sobre o tema contextualizam as reflexões iniciais sobre as marcas pessoais, profissionais e científicas que me impulsionaram a realizar esta investigação. Diante disso, situo o objeto de estudo em um contexto mais amplo da produção científica sobre formação de professores. Com isso, abordo estudos realizados por André *et al* (1999) e Brzezisnk e Garrido (2007).

Em uma pesquisa do tipo *estado da arte*, sobre a formação de professores no Brasil, André *et al* (1999) analisaram dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do país de 1990 a 1996, em periódicos da área apresentados entre 1990 a 1997 e em pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Anped no período de 1992 a 1998. O estudo evidenciou que,

---

<sup>4</sup> Comecei a atuar nesta função, que ainda exerço, em 2006.

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. A formação inicial inclui os estudos sobre o curso Normal – 40% do total das pesquisas –, o curso de licenciatura (22,5%), e a pedagogia (9%), além de três estudos comparados. (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 302).

A ênfase desses materiais está em conteúdos como funcionamento e avaliação dos cursos, papel de alguma disciplina, representações, métodos e práticas dos professores. O estudo mostrou ainda que

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. O curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a formação inicial são os temas transversais, como a educação ambiental, educação e saúde, e drogas. (ANDRÉ, *et al* 1999, p. 303).

Do total de 115 artigos com publicação entre 1990 a 1997, destaca-se um grande número de trabalhos concentrados na área de formação inicial. Nessa categoria, 14 textos abordam o conjunto das licenciaturas, 7 deles a escola Normal e 6 o curso de Pedagogia. Percebe-se que há uma semelhança com o dado anterior<sup>5</sup>: em ambos, mesmo havendo um resultado mais equilibrado nesse último levantamento, as licenciaturas e o curso normal ainda têm mais expressividade que os estudos sobre cursos de Pedagogia.

Percebe-se que houve um considerável aumento nos trabalhos que enfocam o curso de Pedagogia. Dos 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped entre 1992 e 1998, o curso de Pedagogia já aparece com um índice maior de pesquisas, 28%, e a formação inicial concentra boa parte dos trabalhos, 41%. Um ponto que chamou a atenção refere-se aos temas abordados nesses trabalhos analisados por André *et al* (1999):

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial gravitam em torno de seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a

---

<sup>5</sup> Dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do país de 1990 a 1996 nas publicações da Anped.

implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo. (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 305)

É possível perceber que temáticas como a centralidade dos saberes construídos pela pesquisa na prática do professor, o distanciamento entre a pesquisa e a prática pedagógica, o professor *versus* o cientista, apareceram apenas nos textos sobre a prática docente. Um diferencial dessa investigação é que a docência e a pesquisa são dimensões investigadas sob a perspectiva de licenciandos (as) de Pedagogia, curso que, no estudo de André *et al* (1999), foi apontado como pouco investigado.

O estudo de Brzezinsk e Garrido (2007) apresenta um levantamento sobre o trabalho docente, resultado de uma pesquisa que analisou dissertações e teses defendidas em 23 Programas de Pós-Graduação em Educação, credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC/Capes) e associados institucionais da Anped entre 1997 e 2002 e enfocou temas como: Modelos Teóricos e Políticas de Formação de Professores, Cursos de Formação Inicial e Continuada, Trabalho, Identidade e Profissionalização Docente.

Uma das evidências desse estudo foi reconhecer a relevância da pesquisa sobre o trabalho docente tanto no aspecto do desenvolvimento profissional quanto na mudança da cultura escolar. As autoras afirmam que se inicia, na Educação, a cultura da pesquisa, considerando a qualidade dos trabalhos analisados, o compromisso dos pesquisadores com a investigação e o nível do referencial teórico. Com essa constatação, elas fazem apenas uma observação: mencionam certa dificuldade dos autores em descrever a metodologia de pesquisa ao explicitar os procedimentos de produção e análise dos dados na pesquisa de campo. Essa colocação reforça a atenção que deve ser dispensada, desde a formação inicial, ao exercício das habilidades para o desenvolvimento da pesquisa científica, aspecto constatado nesta investigação.

Evidencia-se aqui a necessidade de intensificar as pesquisas que atentam para a formação em Pedagogia e para a expansão das pesquisas com ênfase na formação inicial. Os estudos apresentados anteriormente (ANDRÉ *et al*, 1999; BRZEZINSK; GARRIDO, 2007) evidenciaram poucas pesquisas relacionadas ao curso de Pedagogia.

É possível chegar à mesma conclusão, por meio do texto de Brzezinski e Garrido (2007), sobre a temática da formação inicial.

Às motivações advindas de minha experiência pessoal e profissional coadunam-se as constatações da produção científica da área, o que torna esta investigação particularmente importante. Isso porque, segundo Pimenta (2002), a pesquisa educacional no Brasil sobre formação de professores ainda é bastante recente. A autora afirma que, mesmo que tenha havido um aumento significativo e gradativo de trabalhos e publicações sobre a temática em nosso país, tais textos são insuficientes diante das muitas problemáticas nessa área de estudo; destaca como exemplo a falta de conhecimento sobre o modo de funcionamento dos cursos de licenciatura.

A partir dessas contextualizações, ao analisar a produção científica e acadêmica sobre a formação de professores, reitero que minha experiência profissional diante do curso de Pedagogia e, mais especificamente, do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica” possibilitou identificar questões relevantes para a relação dos graduandos com a construção do conhecimento, no âmbito da formação inicial em Pedagogia, e refletir sobre elas, especialmente, no que se refere aos conhecimentos relativos à formação para a docência e para a pesquisa. Essas vivências instigaram a sistematização deste estudo, delimitada na seguinte questão de pesquisa: “Quais sentidos de docência e de pesquisa são atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia diante do currículo do referido curso da Uneb?”.

Nesta investigação, o objeto central revelou-se com o propósito de compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC – *Campus XII*. A exploração da questão central desta pesquisa foi orientada pelo desdobramento do objetivo geral em três objetivos específicos, que consistiram em: identificar os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos pelos licenciandos do curso de Pedagogia ao componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica”; relacionar os sentidos de docência e de pesquisa identificados pelos licenciandos (as), atentando para o que os aproxima e os diferencia; e estabelecer relação entre o currículo proposto e os sentidos a ele atribuídos. Utilizei uma concepção dialógica/discursiva, com vistas a explorar o objeto por meio das vozes dos sujeitos e de indícios produzidos no contexto da prática de materialização do currículo.

Tendo em vista a exploração dos objetivos traçados, a investigação foi desenvolvida na Uneb – DEDC / *Campus XII*. Para sua constituição, recorri aos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa de inspiração fenomenológica – com

referências em Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004); Bogdan e Biklen (1994); Triviños (1987) –, e pautei-me em uma orientação dialógico/discursiva fundamentada em Bakhtin (2012; 2003). As etapas da pesquisa de campo, sistematização e análise dos dados, foram realizadas durante os anos 2013 e 2014, com ajustes finais da escrita no início de 2015. As turmas do curso de Pedagogia constituíram a delimitação do campo de estudo, portanto, os dados foram produzidos com os (as) pedagogos (as) em formação inicial por meio de realização de grupo focal e de narrativas de formação, contextualizadas por um estudo pormenorizado do Projeto Político-Pedagógico e da organização curricular do curso de Pedagogia, com destaque ao ementário dos componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica”, “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de Conclusão de Curso”, articuladores do currículo.

Em diálogo com Vasconcelos (2013), partilhamos<sup>6</sup> da compreensão de que o processo de pesquisa não constitui um ato solitário e individual; ser pesquisador implica participação ativa e autocrítica constante. Ademais, toda pesquisa constitui um ato de interlocução e produção de sentidos, além de ser uma ação política, pois instiga os envolvidos à produção de sentidos compartilhados sobre determinado tema. Nessa compreensão, todo conhecimento é sempre construído na inter-relação entre as pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, portanto, assumir a perspectiva da alteridade e do dialogismo. Gatti (2007) argumenta que a produção de conhecimento sistematizado, a feitura da ciência, permite compreender o que, em um primeiro olhar, se apresenta obscuro, caótico.

Acentuamos que este estudo envolveu a organização curricular de um curso de formação inicial de professores, o que implicou pensar o currículo prescrito e o currículo vivido pelos sujeitos investigados. Assim, embasamo-nos em Silva (2003) ao adotar a concepção de currículo/cultura como prática de significação e como gênero do discurso em sintonia com nossa referência teórica e metodológica bakhtiniana.

Ao tratarmos da concepção de prática pedagógica, tivemos a contribuição de Franco (2008), Neto e Santiago (2006), Souza (2009) e Vázquez (1997), autores que comungam da compreensão da prática pedagógica como práxis educativa, institucional, multidimensional e intencional. Franco (2008) sustenta que toda a práxis educativa supõe uma teoria de fundamentação e que caberá à Pedagogia, como ciência da educação, fazer a mediação entre as teorias da práxis, transformando-as com vista à

---

<sup>6</sup> A partir daqui, utilizamos a primeira pessoa do plural, refletindo o conjunto de vozes que compôs este trabalho.

obtenção de uma prática emancipatória. Também Larrosa (2014), ao propor a compreensão de prática a partir do par experiência-sentido, significou as análises realizadas.

Ademais, o estatuto de cientificidade da Pedagogia, as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), a discussão sobre a docência como base identitária da formação do (a) pedagogo (a) foram discussões pertinentes e presentes neste estudo. Para tratar delas, embasamo-nos em autores como Brzezinsk (2011), Libâneo (1999), Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta (2001), Saviani (2012) e em posicionamentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Todas essas questões abertas nesta introdução estão distribuídas em três seções. Estas compõem a estrutura da pesquisa. Segue uma descrição do que é abordado nelas.

Na primeira seção, apresentamos, com uma narrativa teórica e metodológica, a abordagem da pesquisa e as dinâmicas de produção dos dados (grupo focal, narrativas de formação). Explicitamos os critérios adotados para a escolha do curso de Pedagogia e dos sujeitos da pesquisa, bem como do contexto da pesquisa, o DEDC, *Campus XII* da Uneb. Descrevemos o modo como sistematizamos a organização e a análise dos dados, realizada discursivamente, recorrendo aos conceitos de tema e significação de Bakhtin (2012). Nesse capítulo, abordamos ainda alguns conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano, nosso suporte teórico e metodológico. Essas noções ajudaram a desvelar de que maneira se produz a significação e se expressam os sentidos de um enunciado, no caso desta pesquisa, contidos nas narrativas de formação e nas manifestações discursivas do grupo focal, produzidas no contexto de um currículo de formação inicial em Pedagogia.

Incursões em torno da compreensão do objeto de estudo foram desenvolvidas na segunda seção, na qual foram apresentados debates acerca do estatuto de cientificidade da Pedagogia e marcos histórico do curso no Brasil, além da reflexão sobre a centralidade da pesquisa na formação de professores. Traçamos algumas considerações sobre o contexto de produção de texto para a análise de políticas curriculares, uma vez que os sentidos de docência e de pesquisa, objeto desta investigação, foram produzidos de modo dialógico e discursivo no contexto de materialização do currículo que ambientou este estudo. Foram explicitadas, ainda nesse capítulo, as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e realizada a

exploração do Projeto Político-Pedagógico do Curso e da estrutura e organização do currículo do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII*.

A sistematização, a interpretação e a análise dos dados compõem a terceira seção. Na primeira parte do capítulo, procedemos à análise das narrativas produzidas pelos sujeitos na fase exploratória da pesquisa. Na segunda parte, exploramos as narrativas ampliadas e/ou elaboradas pelos 17 sujeitos que continuaram participando da investigação. Na continuidade da análise, interpretamos os discursos advindos do grupo focal, entrelaçados às representações verbo-visuais de docência e pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos, sinteticamente, todo o percurso desta caminhada investigativa, pontuando as reflexões iniciais e a problematização do objeto de estudo. Explicitamos os objetivos traçados, o contexto da pesquisa, as filiações teóricas e metodológicas. Por fim, reconhecendo o caráter dialógico que marcou o processo da investigação, ousamos, com base na interpretação dos sentidos produzidos pelos sujeitos e nas inferências realizadas, pontuar algumas proposições com vistas a potencializar a operacionalização do currículo do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII*.

## 1 A NARRATIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Heidegger vem nos falar de uma *angústia* que também permeia o ato de conhecer. Neste sentido, a inospitalidade do mundo aparece também em relação à possibilidade de conhecê-lo, base da *angústia metodológica* no momento de tomar a realidade enquanto fenomênica, trama de sentidos e significados, mostração e ocultação. (MACEDO, 2004, p. 51).

A *angústia metodológica*<sup>7</sup> da qual fala o autor permeou, de modo construtivo, o percurso desta investigação e esteve presente no momento de realizar as opções teóricas e metodológicas, na condução dos procedimentos da pesquisa, na constituição e na concepção do objeto de estudo. Nesse sentido, este capítulo contém, em forma de narrativa, a trajetória de investigação percorrida pela pesquisadora. Aborda a sustentação teórica e metodológica desta pesquisa, de inspiração fenomenológica e produzida no diálogo com a abordagem dialógica / discursiva de Bakhtin.

Em um movimento metodológico dialógico, apresentamos aqui os sujeitos da pesquisa e situamos o espaço e o período do processo de produção dos dados, composto pela elaboração de narrativas de formação dos estudantes e por meio do grupo focal, contextualizado por um estudo dos documentos referentes ao curso de Pedagogia (Projeto Político-Pedagógico, currículo do curso e ementário dos componentes curriculares, Pesquisa e Prática Pedagógica, Pesquisa e Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso). Inserimos também nesta seção questões de ética na pesquisa, fomentadas no processo de investigação e, por fim, os conceitos teóricos e metodológicos que deram suporte à organização, à interpretação e à análise das informações produzidas.

### 1.1 A natureza qualitativa, a inspiração fenomenológica e a abordagem dialógica / discursiva da pesquisa

Tendo em vista a natureza do objeto de estudo aqui investigado, que trata dos sentidos de docência e de pesquisa atribuídos pelos licenciandos de Pedagogia diante do

---

<sup>7</sup> Conforme a filosofia heideggeriana, o sentimento de angústia eleva o homem a um estado de consciência diante das possibilidades e das alternativas de autoconhecimento e conhecimento do mundo. Esse sentimento envolve o homem, causa estranheza, o impulsiona e faz com que ele fuja de si mesmo, projete-se sobre o mundo e busque transcender, procure um sentido de ser.

currículo do referido curso da Uneb, a investigação transcorreu apoiada em uma abordagem dialógico/discursiva. Neste estudo, destacamos que essa perspectiva teórica e metodológica se estabeleceu na interlocução entre a pesquisadora, os sujeitos e o objeto, resultando nas seguintes questões: “O que diz o objeto investigado? O que afirma a pesquisadora sobre o objeto em estudo? Como o enunciar do objeto perpassa os sentidos da docência? Quem são os sujeitos que enunciam sobre o objeto e nele estão imersos?”.

Diante dos objetivos traçados e da questão central deste estudo, é pertinente explicitarmos que nosso entendimento de docência perpassa uma acepção dialógico / discursiva. Nessa acepção, Coelho e Souza (2012) recomendam:

É preciso nas salas de aula de licenciaturas discutir e demonstrar, por meio de análises discursivas, que, a partir do *modo como se discursiviza* (acerca do objeto de discurso sala de aula e de quais sejam as tarefas interacionais do professor) e *de quem discursiviza*, podemos (re)pensar a docência e, conseqüentemente, ampliar ou reduzir os espaços de circulação de dizer entre os discursos que a atravessam. (COELHO; SOUZA, 2012, p. 6, grifos dos autores).

A problematização do objeto de estudo constitui-se em meio às reflexões sobre o processo de formação profissional da pesquisadora e a sua imersão no contexto da pesquisa. Com isso, os procedimentos teóricos e metodológicos na condução da investigação, abordados no decorrer desta narrativa metodológica, podem ser cotejados com as características da abordagem qualitativa pontuadas por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) e Bogdan e Biklen (1994), a saber: consideração com a compreensão dos sentidos que as pessoas dão a sua vida; interação social na produção dos significados; ambiente natural na produção dos dados; preocupação maior com o processo da investigação do que com o produto; e inserção necessária do pesquisador no ambiente da pesquisa, considerando que os gestos, os sentidos e as situações estudadas devem ter sempre referência no contexto de onde emergem (análise indutiva), de modo que as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando.

Reafirmamos que a filiação à abordagem qualitativa é intrínseca à natureza dialogal e constitutiva do tema desta pesquisa. Assim, a exploração que se persegue, ao problematizar o objeto de estudo, é a extração de indícios discursivos no texto narrado pelos sujeitos da pesquisa. Essa opção atinge a compreensão do objeto, reconhecendo que ele assume feições dialéticas e dialógicas ao expor e ao se relacionar com os

conceitos orientadores deste estudo: discurso, sentidos, currículo, pesquisa e prática pedagógica. Esses conceitos, já referenciados em ampla bibliografia nas áreas de Ciências Humanas (Educação, Letras, entre outras), além de dar suporte às problematizações com o objeto, orientam-nas.

Uma das raízes epistemológicas da pesquisa qualitativa se encontra ancorada na fenomenologia, corrente filosófica que privilegia a interação simbólica na constituição do homem e da realidade, em um processo que se dá por meio da percepção individual ou coletiva das situações e que influencia diretamente a produção do conhecimento. Macedo (2004, p. 47) argumenta que “[...] para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*”.

Compartilhando dessa compreensão de realidade, assumimos uma *postura fenomenológica* como inspiração para explorar o objeto investigado. Empregamos essa denominação por entender que a fenomenologia não constitui apenas uma metodologia de pesquisa. Ao fazer essa opção, sentimo-nos convidadas a perceber, descrever e buscar compreender o currículo por meio dos sentidos construídos pelos sujeitos que compõem a realidade estudada.

Triviños (1987) discute ainda as ideias da fenomenologia para as pesquisas em Educação e afirma que, para a fenomenologia, a ênfase recai sobre a experiência do sujeito de forma subjetiva, em contraponto à reificação do conhecimento pelos positivistas. Segundo o autor,

A reificação do conhecimento teve consequências extraordinárias para a elaboração do *currículo escolar*. Este transformou-se numa ‘soma de informações’ que era transmitida e devia ser assimilada pelos alunos. O currículo era algo construído, elaborado, terminado, alheio fundamentalmente aos sujeitos. A fenomenologia baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 47).

Concordamos com a compreensão do currículo como algo vivenciado pelo estudante. Inclusive, o desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para que os sujeitos, ao relatarem suas experiências com o currículo, as tornassem significativas para eles.

Por se tratar de um estudo de inspiração fenomenológica, as construções explicativas devem ser substituídas pela descrição dos fenômenos para chegar à compreensão. Deve-se proceder à descrição do que se passa do ponto de vista daquele

que vive a situação concreta. É necessário explicitar o significado dos fenômenos, desvelar seus sentidos, descrever, interpretar, compreender. Essa explicitação dos sentidos, esse desvelamento, assim como a contextualização e a interpretação, recursos indispensáveis à compreensão, não ocorre de modo imediato, pois, na abordagem fenomenológica, conhecer a realidade significa compreendê-la, como afirma Gamboa (2002). Durante a investigação, essas ações se fizeram presentes, ainda que tenhamos tomado a fenomenologia como inspiração e não como a principal abordagem metodológica orientadora da pesquisa.

Tomamos como sustentação teórica e metodológica central a abordagem dialógico/discursiva de Bakhtin (2012) para a análise do objeto investigado. Nessa perspectiva, a produção de sentidos ocorre em uma relação dialógica entre os enunciados, estes, por sua vez, são produzidos, discursivamente, por meio da interação verbal, na qual *o outro* ocupa a centralidade. Vale frisar que *o outro*, nessa concepção, não constitui apenas o sujeito indivíduo, mas o sujeito e seus discursos, tanto os discursos por ele constituídos quanto aqueles que o constituem. Assim, o dialogismo somente acontece quando ocorre o diálogo entre discursos; aqui o enunciado representa não só a materialização da interação verbal, mas também a legitimação e a significação de novos enunciados. Nesse processo, o outro assume papel relevante no desencadeamento, por meio do diálogo, da reflexão, da tomada de consciência dos fenômenos e da constituição do sujeito.

Bakhtin (2003) aborda algumas diferenças entre as Ciências Exatas e as Ciências Humanas. Conforme o autor, trata-se da coisa *versus* o sujeito expressivo falante; este constitui o objeto das Ciências Humanas; e, ao defender o homem como sujeito expressivo falante, considera-o como ser inesgotável de sentidos e significados e, portanto, impossível de ser estudado de modo independente do texto e dos signos por eles criados.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifos do autor).

Salientamos que esta pesquisa foi desenvolvida em um movimento dialógico que contou com a interação entre a postura ativa da pesquisadora, os sujeitos e seus discursos, em meio às interlocuções desenvolvidas durante o processo de investigação. Tendo isso em vista, descreveremos o contexto em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos.

## **1.2 A Universidade do Estado da Bahia / Departamento de Educação – *Campus XII***

A pesquisa foi desenvolvida no DEDC – *Campus XII* da Uneb. A Uneb é uma instituição pública, gratuita, mantida pelo governo do estado por meio da Secretaria de Educação. A vasta extensão territorial, a diversidade – do ponto de vista físico, político e econômico – e o compromisso com o desenvolvimento regional em um estado tão variado marcam o surgimento do sistema de multicampia, na Bahia, como uma política de interiorização da educação superior. Devido a sua estrutura de multicampia, a Uneb está presente nas diversas regiões do Estado da Bahia por meio de seus 29 departamentos, localizados em 24 municípios baianos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do estado.

O DEDC – *Campus XII* da Uneb –, localizado na cidade Guanambi<sup>8</sup>, tem seu histórico iniciado a partir da criação da Faculdade de Educação de Guanambi (Faeg) por força do decreto nº 2.636 de 04 de agosto de 1989, que a integra à Uneb. O início de suas atividades ocorre no primeiro semestre do ano de 1992, nas instalações da Biblioteca Pública Municipal de Guanambi. Em 1993, passa a funcionar em sua sede própria.

As universidades estaduais da Bahia de natureza multicampi passaram, em 1997, por um processo de reestruturação por força da Lei estadual nº 7.176/97 e do Decreto 7.223/98. Devido a esse processo, a Faculdade de Educação de Guanambi passou a denominar-se “Departamento de Educação” – *Campus XII*” da Uneb.

O primeiro curso implantado no DEDC – *Campus XII* foi o de Pedagogia. Em dados levantados no ano de 2014, consta que o departamento, além do curso Pedagogia, oferecia três outros: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Administração e

---

<sup>8</sup> Município na Mesorregião Centro-Sul da Bahia, com uma população estimada em aproximadamente 85.237 habitantes (IBGE, 2014). Localiza-se 796 quilômetros a sudoeste de Salvador/BA e é interligado à capital pela BR-030, pela BR-242 e pela BR-324. No período atual, é economicamente considerado polo do comércio regional.

Enfermagem. Em regime especial, em convênio com o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)<sup>9</sup>, o departamento oferta, segundo dados de 2014, os cursos de Licenciatura em Educação Física, Letras, Artes e Pedagogia, no município de Guanambi. Também por meio do Parfor, o departamento oferece o curso de Pedagogia em dois municípios: Palmas de Monte Alto e Carinhanha.

O DEDC – *Campus XII* desempenha um importante papel para o desenvolvimento social do município de Guanambi e da região, uma vez que o departamento atende, na maioria das matrículas, estudantes de uma área abrangente do Centro-Sul e do Sudoeste da Bahia, além do Norte de Minas. O departamento destaca-se também no que refere à articulação ensino-pesquisa-extensão, a exemplo dos diversos projetos de extensão que têm marcado positivamente a função social do departamento na Cidade de Guanambi, contribuindo, significativamente, com o processo de formação cultural, intelectual e profissional de seus alunos e egressos.

A investigação teve como delimitação as turmas do curso regular de Pedagogia. Conforme o número de matrículas referentes ao primeiro semestre de 2014, período em que foi realizada a pesquisa de campo, o curso regular de Pedagogia constava de um total de 420 pedagogos em formação inicial, distribuídos em dois turnos de funcionamento, matutino e noturno, ambos com a mesma organização curricular.

### **1.3 A produção dos dados**

Em uma pesquisa de inspiração fenomenológica, o processo de investigação inicia-se por meio da percepção do gesto, do texto, da expressão, das manifestações dos fenômenos. Conforme Gamboa (2002, p. 95), “o conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido”. Nessa concepção, conhecer é compreender os fenômenos, considerando suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, a investigação foi dinamizada por meio da realização de um grupo focal com atenção à interação e às vozes dos (as) licenciandos (as) que também foram provocados (as) a comporem narrativas sobre seu processo de

---

<sup>9</sup> O Parfor é um programa na modalidade presencial, instituído e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e qualificada, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN 9394/96 (CAPES, 2010).

formação, com ênfase na contribuição do currículo do curso de Pedagogia para a constituição dos sentidos de docência e pesquisa.

Por conseguinte, realizamos um estudo pormenorizado das fontes documentais – DCNP, Projeto-Pedagógico do Curso, ementário dos componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP), “Pesquisa e Estágio” (PE) e “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC)<sup>10</sup> – com o intuito de contextualizar os dados da pesquisa. Por esse motivo, não procedemos a uma análise documental nos termos recomendados por essa metodologia de análise. No estudo dessas fontes documentais, foram observadas as concepções de currículo, docência e pesquisa, bem como as finalidades, os objetivos e os princípios que orientam a formação do pedagogo. Esse estudo documental, além de contextualizar os dados da pesquisa, favoreceu sua apreensão, uma vez que foi possível cotejar as informações produzidas com os sujeitos aos documentos supracitados.

### 1.3.1 A composição das narrativas, os sujeitos e as questões éticas na pesquisa

Em consonância ao objeto de estudo aqui investigado, elegemos pensar a educação para além da dimensão técnica positivista, adotando a proposição de Larossa (2014, p.15-17, grifos do autor) de explorar a possibilidade de pensá-la a partir do par *experiência-sentido*. Nas palavras do autor:

Costuma-se se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positivista e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. [...] exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista), e mais estética (sem ser esteticista), pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. [...] E pensar não é somente ‘raciocinar’, ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LAROSSA, 2014, p. 15-17).

Podemos afirmar que, nessa compreensão, os sujeitos, ao narrarem suas vivências na formação, puderam rememorar as experiências vividas no curso de Pedagogia e ressignificá-las, atribuindo sentidos que outrora, sem o distanciamento que o ato de narrar possibilita, não seria possível, pois, como afirma Souza (2004, p. 157),

<sup>10</sup> O critério de escolha do ementário se deu porque a dimensão da pesquisa é articulada por esses componentes curriculares, sendo que a pesquisa constitui elemento articulador que perpassa a organização curricular do curso regular de Pedagogia da instituição onde a investigação foi realizada.

“experiência e narração estão imbricadas, porque a primeira constitui a fonte implicada / distanciada das vivências de um verdadeiro narrador”. O autor afirma ainda que

A arte de lembrar e narrar histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. Numa outra perspectiva, o distanciamento da implicação de si articula-se à ordenação temporal – contínua e/ou descontínua – que o ato de autonarração apresenta. (SOUZA, 2004, p. 166).

Ter propiciado aos sujeitos o exercício de narrar suas experiências formativas no curso de Pedagogia favoreceu a tomada de consciência e a ressignificação das aprendizagens construídas ao longo do curso. Assim, a opção por utilizar as narrativas de formação, nesta pesquisa, instigou os estudantes a realizarem uma reflexão sobre o processo formativo em Pedagogia e auxiliou a pesquisadora na organização e na descrição dos dados, favorecendo a apreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências selecionadas para compor a narração. Como argumenta Souza (2006),

A arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamento sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 61)

O autor salienta ainda que as narrativas têm se configurado como possibilidade teórica e metodológica de pesquisas que buscam apreender o modo como os sujeitos narram suas experiências e atribuem significados às aprendizagens delas advindas. Assim, ele compreende que a narrativa constitui tanto uma abordagem de investigação-formação quanto um fenômeno, uma vez que as dimensões das situações reais do sujeito se tornam passíveis de apreensão.

Nesta investigação, as narrativas foram utilizadas, inicialmente, na fase exploratória, realizada no segundo semestre do ano de 2013, e tiveram como objetivo oportunizar o contato inicial com a instituição e com os sujeitos da pesquisa. Os dados produzidos nessa etapa foram analisados e se encontram no quarto capítulo deste texto.

Nessa fase exploratória, foi firmada a autorização oficial com a instituição onde a pesquisa foi realizada (Apêndice A).

Essa fase exploratória da pesquisa constituiu um dos momentos de sistematização oficial da produção de dados com os sujeitos da investigação. Os objetivos da pesquisa foram apresentados pela pesquisadora à instituição e a todos os estudantes de Pedagogia matriculados no semestre em curso. Alguns professores das turmas de Pedagogia foram consultados anteriormente e concordaram em ceder um tempo das aulas. Com isso, a pesquisadora realizou a primeira visita a todas as salas de aula do curso, nas quais teve uma conversa informal com os estudantes de Pedagogia, consultando-os sobre a intenção de participar da investigação.

Assim, a participação dos sujeitos, nessa primeira fase, se deu de forma espontânea. Como se tratava de uma fase exploratória, em diálogo informal com os estudantes, ficou combinado que ainda não seria necessário assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por esse motivo, e por questões éticas, na análise realizada das primeiras narrativas, optamos pelo anonimato dos estudantes que as escreveram. Nesse primeiro contato, após visita a todas as salas do curso de Pedagogia, nos turnos matutino e noturno, e o convite da pesquisadora para a participação na primeira fase da pesquisa, os (as) licenciandos (as) que se dispuseram a participar, redigiram uma narrativa cujo objetivo consistiu em extrair indícios discursivos que permitissem analisar a percepção dos pedagogos em formação inicial sobre a contribuição dos componentes curriculares PPP, PE e TCC na formação para a docência e para a pesquisa (Apêndice C).

Nesses termos, participaram dessa fase um total de 60 sujeitos, sendo 17 (dezessete) do quarto, 18 (dezoito) do sexto e 25 (vinte e cinco) do oitavo períodos do curso de Pedagogia da Uneb. Os períodos foram selecionados diante do objetivo de compreender as percepções dos pedagogos em formação inicial sobre a contribuição dos componentes Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), Pesquisa e Estágio (PE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em sua formação. Com isso, fez-se necessário que os participantes da pesquisa tivessem cursado ou estivessem cursando as disciplinas de PPP (quarto período), PE (sexto e oitavo períodos) e TCC (nono período, na continuidade da pesquisa). Assim, já teriam vivenciado dinâmicas de pesquisa, práticas pedagógicas e/ou de estágio curricular de modo que, baseados em suas experiências com os componentes cursados, pudessem produzir narrativas com foco nas aprendizagens construídas nos componentes curriculares já citados, apontando a

contribuição desses para a sua formação no âmbito da docência e da pesquisa na prática docente.

Por mais que o curso tenha, especificamente, em seu currículo os componentes PPP, PE e TCC como articuladores da dimensão da pesquisa e da prática pedagógica na formação dos estudantes, os dados produzidos por meio das narrativas e do grupo focal evidenciaram que os sentidos de docência e de pesquisa perpassam todo o currículo do curso em seus diversos componentes. Por esse motivo, na continuidade da investigação, o objetivo geral consistiu em compreender o objeto de estudo no contexto do currículo do curso de Pedagogia e não mais com foco em determinado componente curricular, como delimitado na fase exploratória.

É importante destacar que essa fase exploratória possibilitou à pesquisadora, por meio de uma aproximação com o campo de pesquisa, uma releitura do espaço onde foi desenvolvido o estudo e o exercício de suas habilidades de interação, diálogo e persuasão. Com isso, foi possível divulgar o estudo, estimular a participação dos estudantes, além de realizar um exercício inicial de sistematização da investigação.

Optamos por preservar a utilização das narrativas após a fase exploratória, devido a essas constituírem uma importante dinâmica na produção de dados qualitativos e se apresentarem adequadas ao objetivo geral da investigação, que envolve percepção, sentidos de formação. As narrativas constituem produções dialógicas utilizadas, nesta pesquisa, para tratar de um processo igualmente dialógico: a inter-relação entre o currículo e a formação docente.

Consideramos que a falta de tempo disponível da maioria dos (as) licenciandos (as) do turno noturno dificultaria a participação desses estudantes na pesquisa, pois muitos deles trabalham durante o dia. Com isso, considerando que os dois turnos em que o curso funciona possuem o mesmo currículo, foram escolhidos apenas licenciandos (as) do turno matutino como representação válida para a continuidade da investigação.

Em uma segunda visita às turmas, no primeiro semestre de 2014, os licenciandos (as) do turno matutino foram consultados pessoalmente pela pesquisadora sobre a intenção de continuar participando do estudo que incluiria, além da produção de narrativas, a participação nos encontros de grupo focal. A participação deles na fase exploratória não consistiu, exclusivamente, em critério para que aderissem à continuidade da pesquisa. Os sujeitos que não participaram da primeira fase, caso desejassem, poderiam se incorporar ao estudo, e foi o que ocorreu.

Após essa visita, o número total de participantes passou a ser 17 (dezessete). Eles estiveram presentes nos encontros do grupo focal e elaboraram e/ou ampliaram as narrativas de formação, considerando que 09 (nove) sujeitos haviam participado da fase exploratória e 08 (oito), iniciaram a participação após o segundo convite.

Por questões éticas da pesquisa, os (as) licenciando (as) que aderiram à continuidade da investigação, assinaram o TCLE (Apêndice B). No momento da leitura do termo e da adesão à investigação, foi possível perceber que os sujeitos demonstraram interesse e expectativas quanto à participação na pesquisa. Foram recorrentes os relatos nos quais os sujeitos expressavam que a participação na pesquisa seria uma experiência bastante significativa, tanto pela oportunidade de colaborarem com o estudo quanto pela vivência na dinâmica do grupo focal e da elaboração das narrativas.

Os estudantes consideraram que seria um momento formativo, uma vez que estudam no curso de Pedagogia questões de ordem metodológica da pesquisa em Educação. Nos diálogos realizados após os encontros de grupo focal e para a composição das narrativas, relataram que a experiência correspondeu às expectativas.

Nesse contato inicial com os sujeitos, especificamente no momento da assinatura do TCLE, surgiu a necessidade de realizar algumas reflexões sobre a ética na pesquisa. A preocupação com a questão ética na pesquisa envolvendo seres humanos levou a maioria das sociedades acadêmicas a formular códigos de ética. No Brasil, alguns desdobramentos práticos vêm ocorrendo desde a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96, que condiciona a realização das pesquisas a regras rígidas como prevê a resolução supracitada.

Contudo, questões de ética na pesquisa qualitativa não são apenas protocolares e formais, passíveis de serem resolvidas apenas com a determinação de códigos, e podem surgir em diferentes etapas da pesquisa. Nesta investigação, ao iniciar a pesquisa, o momento da assinatura do TCLE fomentou discussões sobre questões éticas no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, o termo esclarecia que os sujeitos ficariam no anonimato e seriam atribuídos a eles nomes fictícios. No entanto, vários sujeitos questionaram sobre a possibilidade de serem identificados pelo próprio nome. Após algumas discussões e negociações entre eles, o TCLE foi reelaborado. Na versão final, foi apresentado aos sujeitos o direito de escolha pela identificação nominal ou fictícia, e todos os sujeitos optaram por ter os nomes identificados.

Considerando situações similares a essa, Vasconcelos (2013) propõe que uma das primeiras noções orientadoras para pensar as estratégias de aproximação aos

sujeitos refere-se ao tratamento dado a eles. Segundo o autor, deve-se levar em conta as identidades e as subjetividades dos interlocutores pesquisados, encarando-os como seres humanos com complexas estruturas sociais passíveis de intervenções contextuais e conscientes. Essa forma de lidar com o outro foi favorecida também pela abordagem bakhtiniana, conforme observaremos a seguir.

### 1.3.2 Produção dos dados por meio do grupo focal

A interação verbal, característica marcante do grupo focal, e a possibilidade de obter diferentes perspectivas sobre a questão investigada constituem justificativas da opção pela realização dessa dinâmica de produção de dados. Gatti (2005) escreve sobre as vantagens que a realização do grupo focal proporciona ao pesquisador,

O trabalho com grupos focais permite apreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Reconhecemos o quão desafiante é adentrar no terreno dos sentidos. Santos e Moreira (2011), com base no pensamento bakhtiniano, afirmam que um dos grandes problemas da pesquisa em Ciências Humanas está na apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a objetos específicos com base na tomada de consciência das experiências vividas por eles. Nesse caso, o risco estaria em elucidar esses sentidos em termos gerais, restritos ao conteúdo das falas. Como um recurso para auxiliar no processo de apreensão dos sentidos, os autores argumentam que a produção dos dados em situações discursivas, como é caso do grupo focal, fornece indícios, dos quais podem emergir os sentidos que os sujeitos atribuem a determinado objeto por meio de suas experiências. Santos e Moreira (2011) acrescentam, ao discutirem as contribuições bakhtinianas para a constituição e a análise de grupos focais, que a enunciação e as palavras respaldam o pesquisador na desafiante lida com a apreensão dos sentidos.

Nessa discussão, é importante ressaltar o valor que a teoria bakhtiniana dá à palavra durante processo de interação social na produção de sentidos e significados:

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 2012, p. 36-37).*

Em Bakhtin (2012) temos também que a palavra se encontra presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Além disso, podemos afirmar que a concepção de palavra acima exposta suportou nossos esforços investigativos em todo processo de análise e discussão dos dados. Nesse trabalho, a função ideológica das palavras nas enunciações dos sujeitos da pesquisa foi interpretada levando em conta o contexto em que os sujeitos estavam inseridos, a condição de estudantes universitários, de pedagogos (as) em processo de formação inicial.

Com base nessas considerações, reafirmamos que a potencialidade fundamental do grupo focal, nesta pesquisa, residiu na interação verbal, inerente a essa dinâmica de produção de dados. Esse aspecto favoreceu a instauração de um ambiente estimulante e propício ao diálogo, possibilitando o surgimento de uma diversidade de informações para a análise do objeto de estudo.

Por meio dos diálogos desenvolvidos no grupo focal, pudemos observar o movimento, descrito por Santos e Moreira (2011, p. 90-91) como necessário, de “trazer à tona um conjunto de signos embebidos de sentido, carregados de conteúdo ideológico ou vivencial e identificados a partir da história desses sujeitos”, cabendo à pesquisadora “buscar esses significados historicamente construídos para compreender os sentidos atribuídos aos enunciados” dos sujeitos da investigação. Esses autores recomendam ainda alguns cuidados na realização de situações discursivas para a produção dos dados, como é o caso do grupo focal, expondo que,

Conhecer o contexto histórico dos envolvidos [...] no grupo focal e sua relação com o objeto pesquisado fornece condições de reconhecer os sentidos atribuídos por determinado grupo a certos signos e, então, identificar os sentidos atribuídos por aquele sujeito. Procurar conhecer o ambiente da coleta de dados e tentar identificar as possíveis relações entre os envolvidos, além de tentar antecipar os possíveis tipos de trocas que poderão se estabelecer, ajudará a fornecer a compreensão necessária para avaliar os discursos utilizados e os posicionamentos dos participantes. (SANTOS; MOREIRA, 2011, p. 9).

Essas recomendações estão implícitas nos procedimentos utilizados para a distribuição dos sujeitos que participaram dos encontros do grupo focal nesta pesquisa. Por questões de organização técnica, para a realização dos encontros do grupo focal, os 17 sujeitos foram organizados em dois grupos, denominados Grupo A (GF A) e Grupo B (GF B). O critério de variação entre eles considerou a condição de que os integrantes de cada um estavam cursando etapas próximas no curso de Pedagogia. Assim obtivemos um material empírico que representa momentos bem diversos na trajetória do curso.

Com relação às etapas curriculares cursadas, os sujeitos do grupo A estavam nos semestres iniciais – primeiro e terceiro período (2014.1) e segundo e quarto períodos (2014.2) –, de modo que ainda não haviam passado pela experiência do estágio curricular, apenas pelos componentes de PPP I, II, III e IV. Quanto ao grupo B, além de seus integrantes já terem cursado ou estarem cursando o componente de PE, havia quatro licenciandas, no semestre 2014.1, que estavam em fase de conclusão do curso, envolvidas com a etapa de redação final e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A composição deste último grupo contou, então, com licenciandos (as) do quinto, do sétimo e do nono períodos<sup>11</sup> (2014.1), bem como do sexto, do oitavo (2014.2), além de pessoas egressas.

A referência aos componentes curriculares PPP, PE e TCC como um dos critérios para a organização dos grupos se deve ao funcionamento desses componentes curriculares como eixos articuladores do currículo do curso. Confira a visualização dessa organização no Quadro 1:

---

<sup>11</sup> Destacamos que a organização do curso de Pedagogia aqui investigado consta de oito períodos, o nono ocorreu em 2014 devido à redistribuição de carga horária, que ocorre, muitas vezes, por falta de professores no departamento. Por esse motivo, no semestre 2014.2, quatro licenciandas já haviam concluído o curso, mas ainda assim continuaram participando da pesquisa como o previsto.

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos no grupo focal

| <b>GRUPO A</b>           |                         |               | <b>GRUPO B</b>           |                         |               |
|--------------------------|-------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------|---------------|
| <b>Licenciandos (as)</b> | <b>Período do curso</b> |               | <b>Licenciandos (as)</b> | <b>Período do curso</b> |               |
|                          | <b>2014.1</b>           | <b>2014.2</b> |                          | <b>2014.1</b>           | <b>2014.2</b> |
| Adyla                    | 1º                      | 2º            | Patrícia Boa Sorte       | 5º                      | 6º            |
| Cleidimar                | 1º                      | 2º            | Maria Ivonete            | 5º                      | 6º            |
| Maria Eunice             | 1º                      | 2º            | Elisângela               | 7º                      | 8º            |
| Tatiana                  | 1º                      | 2º            | Orlando                  | 7º                      | 8º            |
| Edison                   | 3º                      | 4º            | Vanessa                  | 7º                      | 8º            |
| Hellen                   | 3º                      | 4º            | Valquíria                | 7º                      | 8º            |
| Karol                    | 3º                      | 4º            | Ana Paula                | 9º                      | Egressa       |
|                          |                         |               | Glória                   | 9º                      | Egressa       |
|                          |                         |               | Patrícia Reis            | 9º                      | Egressa       |
|                          |                         |               | Tamires                  | 9º                      | Egressa       |

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

A organização apresentada possibilitou maior interação entre os integrantes, de modo que o fato de estarem cursando períodos próximos no curso, gerou maior identificação entre os integrantes. Com isso, a maioria deles ficou desinibida para socializar suas experiências de formação. Essa distribuição também nos forneceu, por meio da análise das informações produzidas nos encontros, a percepção dos sentidos de docência e de pesquisa em um *continuum* do curso.

Outro critério observado para esta organização refere-se às orientações da literatura quanto ao número de sujeitos para a realização de grupos focais. Recomenda-se que os encontros sejam realizados com no mínimo quatro e no máximo doze integrantes, com vistas a possibilitar que todos possam participar, se expressar, ser ouvidos, interagir (GATTI, 2005).

O número de encontros dos grupos focais não foi definido previamente, pois, independentemente da quantidade de reuniões, o objetivo principal consistia em conseguir material empírico substancial que possibilitasse proceder à análise das

opiniões, das divergências, dos consensos, enfim, das regularidades e irregularidades dos discursos produzidos na interação dos sujeitos. Foi realizado um total de quatro encontros com duração média de 1h20min cada, distribuídos da seguinte forma: dois encontros com o grupo A, realizados nos dias 10 de junho 2014 e 23 de outubro de 2014, e dois encontros com o grupo B, ocorridos nas datas 12 de junho de 2014 e 1 de outubro de 2014.

O considerável intervalo de tempo entre o primeiro e o segundo encontro ocorreu devido ao recesso das aulas na universidade em que foi realizada a pesquisa. Além disso, enfrentamos dificuldades para conseguir agendar data e horários viáveis a todos os integrantes, que, em sua maioria, participavam de atividades de extensão no turno oposto ao das aulas.

Todos os encontros foram moderados pela pesquisadora e gravados em áudio e vídeo. As imagens em vídeo funcionaram apenas como recurso para auxiliar no processo de transcrição das informações, possibilitando que os integrantes pudessem ser visualizados em seus gestos e expressões no momento da interação no grupo. Após a transcrição e a análise das informações, tanto o vídeo quanto a gravação em áudio foram arquivados.

Todas as sessões do grupo focal foram realizadas em salas cedidas pelo DEDC da Uneb. As salas eram refrigeradas, apresentavam boas condições de áudio e iluminação, o que contribuiu para a obtenção de um bom material audiovisual. Foi montada uma mesa retangular e comprida no centro da sala, comportando os sujeitos sentados em semicírculo. Com essa disposição, foi possível maior interação entre o grupo, uma vez que puderam se expressar e dialogar mantendo contato visual com todos os participantes, facilitando também as intervenções da moderadora do debate.

Segundo Gatti (2005), é comum ocorrerem momentos de dispersão e desvio de foco durante os grupos focais. No entanto, as sessões foram conduzidas buscando equilíbrio para não centralizar a discussão, emitir opiniões ou incorrer no risco de transformar o grupo focal em uma entrevista coletiva. Embora todas as sessões tivessem um roteiro prévio (Apêndice E e Apêndice F), seu uso se deu apenas com o intuito de estimular, de forma flexível, a moderação do debate e retomar a condução das discussões quando se fez necessário.

Em relação à transcrição dos dados produzidos no grupo focal, a literatura da área dispõe de estudos que estabelecem convenções para orientar o processo de transcrição de dados qualitativos, em específico, das informações produzidas no grupo

focal (COSTA, 2012; MYERS, 2010). No entanto, ousamos criar estratégias próprias de transcrição e realizar o registro das informações. Essa opção está vinculada à compreensão de interação verbal, à expressão do enunciado pelos sujeitos do estudo em suas representações e práticas discursivas.

Assim, no processo de transcrição, observamos não somente as falas, mas também as expressões não verbais: silêncios, pausas, momentos de divergências, entre outras manifestações dos sujeitos no grupo. Essas observações foram registradas entre colchetes pela pesquisadora no momento da transcrição dos dados do grupo focal (Apêndice G)<sup>12</sup>. Cabe informar que, em diversos momentos, nos relatos de suas experiências formativas no curso de Pedagogia, os sujeitos citaram nomes de professores da instituição pesquisada, os quais, por questões éticas, foram omitidos e substituídos, no momento da transcrição, por nomes fictícios criados pela pesquisadora.

Os dados obtidos nessas discussões se incorporaram, nas análises posteriores, a outro material. Referimo-nos às narrativas que expressavam o processo formativo dos estudantes. Assim, vejamos como ocorreu o estudo desse conjunto de textos.

### 1.3.3 O retorno às narrativas de formação

A produção dos dados desta investigação, em sintonia com a orientação teórica e metodológica adotada, ocorreu em um movimento processual, dialógico e discursivo. Em relação às narrativas de formação, foram utilizados os seguintes procedimentos: a) produção das narrativas pelos sujeitos; b) leituras reflexivas das narrativas pela pesquisadora e intervenções registradas e socializadas com os sujeitos; c) devolução das narrativas aos sujeitos para ampliação, atentando para as intervenções realizadas. Nesse processo, as narrativas foram retomadas e ampliadas repetidas vezes pelos sujeitos e reelaboradas até a versão final (Apêndice H).

Com o objetivo de acompanhar esse processo de ampliação, foi realizado um encontro com os sujeitos<sup>13</sup> da pesquisa para este fim específico. O encontro com o grupo A foi realizado no dia 25 de setembro de 2014. Devido a dificuldade para agendar

---

<sup>12</sup> O processo de transcrição gerou um material demasiado extenso, portanto, optamos por apresentar nos anexos o texto da transcrição com alguns recortes, representados por reticências entre parênteses. Os fragmentos que permaneceram no anexo foram selecionados mediante os seguintes critérios: abordagem da temática; ênfase na pesquisa, docência, nas experiências formativas dos sujeitos e momentos de interações e diálogos mais intensos.

<sup>13</sup> Cabe esclarecer que os sujeitos que produziram as narrativas foram os mesmos que participaram do grupo focal, também organizado em grupos A e B no momento da produção, gerando um número total de 17 narrativas de formação.

um encontro específico para a produção das narrativas com o grupo B, a produção/ampliação<sup>14</sup> das narrativas com esse grupo ocorreu no dia 1 de outubro de 2014, após a realização do grupo focal.

Nos dois grupos, a produção/ampliação das narrativas contou com uma conversa inicial para estimular e incentivar a produção. Em seguida, foi distribuída uma proposta (Apêndice D) cujo objetivo não consistia em tornar a produção restrita às orientações da proposta, mas fornecer sugestões, pretextos, para a escrita. A proposta-roteiro das narrativas de formação sugeriu também uma representação verbo-visual de docência e de pesquisa, que poderia incluir desenhos, recorte e colagem, diagramas, entre outros registros. Essas representações foram socializadas no grupo e anexadas à versão final das narrativas. O momento dessa atividade causou descontração e estimulou a criatividade dos sujeitos, que não apresentaram resistência à produção.

Procedemos a uma seleção desse material de acordo com os objetivos da pesquisa, seleção que passou a compor a empiria analisada nesta investigação. Discutiremos a seguir o modo em que foi realizada a análise desse *corpus*.

#### **1.4 Processo de organização e na análise dos dados**

As pesquisas de abordagem qualitativa, dada à natureza aberta e flexível de seu processo de produção de dados, geram uma grande quantidade de informações, que, por sua vez, desafia o pesquisador social na tarefa de organizar o material para proceder à análise. Os elementos teóricos e metodológicos, bem como os procedimentos utilizados na organização e na análise dos dados, são explicitados nesta seção. Abordamos também alguns conceitos-chave do Círculo de Bakhtin e passos da ordem metodológica bakhtiniana que subsidiaram a análise discursiva e dialógica das informações produzidas.

Tendo em vista que o movimento metodológico desta investigação foi orientado para a descoberta, as significações e os sentidos não foram estruturas previamente estabelecidas, mas foi necessária uma postura ativa, perspicaz e sensível da pesquisadora para constituir-los. Na desafiante tarefa de organização e análise dos dados,

---

<sup>14</sup> O termo ampliação para as narrativas refere-se ao fato de que nove licenciandos(as) já haviam iniciado a elaboração das narrativas na fase exploratória da investigação, portanto, deram continuidade. Já os demais sujeitos iniciaram a elaboração no momento do encontro. Convém destacar também que os estudantes que já haviam iniciado as narrativas na fase exploratória ainda não tinham se identificado nessa etapa e reconheceram suas narrativas pela caligrafia, pelas marcas na escrita e, assim, continuaram a produção.

a figura emblemática do pesquisador do paradigma indiciário, proposta por Ginzburg (1989, p. 177), representou uma inspiração, uma vez que se fez necessário agir tal qual um detetive na arte de seguir pistas, ler nas entrelinhas, atentar aos pormenores, às singularidades, pois, se a realidade se apresenta obscura e complexa, “[...] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Ginzburg (1989), ao propor esse modelo epistemológico baseado no detalhe, nos indícios, preocupou-se, entre outros aspectos, em definir princípios centrados no rigor metodológico que respaldasse as investigações pautadas nas singularidades das manifestações dos sujeitos. A expressão “rigor flexível” é utilizada pelo autor para caracterizar o paradigma indiciário, um rigor, baseado em critérios de cientificidade, diverso das formulações utilizadas nas pesquisas experimentais, quantitativas. Assim, tanto na abordagem discursiva dialógica como nos princípios do paradigma indiciário, dados que poderiam se apresentar irrelevantes em outros modelos teóricos e metodológicos se tornam relevantes, significativos.

Concordamos com a concepção de que a complexidade inerente aos objetos das Ciências Humanas sugere ao pesquisador social a escolha de perspectivas teórico-metodológicas diversas, com vistas a explorar essa complexidade. O contato com as orientações do paradigma indiciário nos fez perceber convergências com a orientação dialógica bakhtiniana, opção teórica e metodológica central deste estudo. Portanto, nosso caminho investigativo incluiu a exploração do objeto com inspiração no paradigma indiciário, pois o fizemos atentando às pistas, aos detalhes, perscrutando os indícios discursivos nas manifestações dos sujeitos.

Apresentamos na sequência desta seção, alguns termos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, em especial os conceitos de *enunciado*, *tema* e *significação*, além de algumas considerações sobre *linguagem e interação verbal*. Esses conceitos permearam o processo de organização e análise dos dados, auxiliando-nos na apreensão e na compreensão dos sentidos de docência e de pesquisa explorados nesta investigação.

Nos escritos bakhtinianos, o *enunciado* constitui a unidade real da comunicação verbal. Os atos de fala só existem na forma concreta dos enunciados; não se trata do enunciado convencional, mas daquele permeado pelas situações concretas do qual se origina.

O enunciado nunca é simples reflexo, ou expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por

cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.) Contudo alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão do mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Para Bakhtin (2003), os enunciados dependem da relação com outros enunciados, refletem-se mutuamente e estão ligados pela comunicação discursiva e dialógica. Nesse sentido, o processo de produção dos dados por meio do grupo focal e das narrativas de formação foi fundamentado nessa compreensão dialógica e discursiva dos enunciados, pois a interação verbal favorecida no grupo focal e nas narrativas culminou em enunciados analisados em um processo de identificação do tema e da significação que eles comportavam.

Frisamos que cada enunciado constitui um todo de sentido. Assim, a relação dialógica só é possível quando ocorre em uma perspectiva de relação de sentidos, presumindo, assim, que toda relação com os sentidos é discursiva e dialógica. Por conseguinte, a busca pela compreensão dos sentidos é sempre um ato dialógico.

O enunciado constitui a materialidade linguística do discurso e, assim como a própria enunciação, é individual e não reiterável. O fato de ser não reiterável não significa que ele não possa ser repetido, mas, considerando seu sentido pleno, cada vez que se reiterar, produzirá um novo sentido. De acordo com Bakhtin (2012, p. 133-134),

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema [...] O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação [...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as entonações, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. [...] O tema da enunciação é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. [...] O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa.

Devemos considerar que na análise da significação não se pode perder de vista a relação da significação com o todo, como referido na citação acima, sob o risco de perdermos a significação. Somente em um processo de comunicação verbal (com seus elementos verbais e não verbais, como a entonação), a enunciação adquire significação. Esse entendimento permeia a análise dos enunciados extraídos dos relatos dos sujeitos desta pesquisa. Com base nos temas extraídos dos discursos desses sujeitos, foram delimitadas unidades de significação e de sentido para a análise dos sentidos de docência e de pesquisa.

Nessa discussão, é importante destacar que, para Bakhtin (2012), a linguagem constitui um processo constitutivamente dialógico e determinante na produção dos sentidos. É por meio do diálogo, decorrente dos processos de interação verbal, que os sentidos são produzidos e ganham materialidade linguística na forma de enunciados. Para Bakhtin (2012, p. 127),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse entendimento, o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. Os estudos bakhtinianos propõem a compreensão dele em um sentido mais amplo, considerando a comunicação verbal sempre entrelaçada ao contexto de sua produção. Conforme Bakhtin (2012, p. 128), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Dessa compreensão, decorre a ordem metodológica bakhtiniana para o estudo da língua, que, nesta pesquisa, orienta a análise das informações produzidas. A referida ordem metodológica comporta em sua orientação os seguintes passos:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2012, p. 128)

No empreendimento de realizar uma análise discursiva e dialógica com suporte na ordem metodológica bakhtiniana, uma das ações consistiu em transcrever os encontros do grupo focal. O material empírico tomou forma de um texto escrito, entendido aqui como enunciação, como a representação de um processo de comunicação verbal, emergido de situações de interação verbal. Analisamos essas interações de modo ativo, buscando extrair os sentidos, as significações.

As formas e os tipos de interação verbal foram analisados de acordo com as situações concretas de produção. Atentamos para o contexto que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos: estudantes do curso de Pedagogia, inundados não somente pelas condições efetivas de materialização do currículo e pelos desafios do cotidiano da instituição, mas também pelas marcas de subjetividade que os acompanhavam. Durante a realização do grupo focal e a produção das narrativas, as diferentes formas de interação, reveladas tanto por meio da oralidade quanto da percepção às expressões não verbais, foram consideradas na leitura das informações produzidas.

Por meio das diferentes formas de interação, dos atos distintos de fala dos participantes, buscamos extrair indícios discursivos que, certamente, imbricados aos sentidos de docência e pesquisa, revelaram elementos ideológicos do cotidiano. Marcas de personalidade, reflexos das imagens de docente constituídas na vivência escolar e em outros âmbitos sociais, se fizeram perceptíveis nos relatos.

Nesse processo, deparamo-nos com a necessidade de rememorar o pesquisador do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), pois foi preciso perspicácia para perceber os pormenores, ler nas entrelinhas, decifrar as pistas. Afinal, o currículo do curso de Pedagogia que ambientou essa investigação se materializa em um contexto que envolve não somente o texto oficial, como também as práticas dos sujeitos que o vivencia. Essas práticas dele decorrentes, os discursos que compõem os sujeitos sociais da ação pedagógica, as marcas de subjetividade, as

relações interpessoais com todas as suas nuances estiveram imbricadas na análise dos dados produzidos.

Em nossa análise, o Projeto Político-Pedagógico e a organização curricular do curso de Pedagogia, bem como as ementas dos componentes curriculares PPP, PE e TCC, foram explorados com o intuito de contextualizar a discussão dos dados. Com isso, o *corpus* empírico da pesquisa foi analisado em um movimento dialógico espiral. Foram utilizados os conceitos bakhtinianos de tema e significação no tratamento das informações produzidas no grupo focal e nas narrativas e na análise dos discursos dos sujeitos, dos quais foram extraídos fragmentos textuais discursivos para sustentar empiricamente a discussão do objeto de estudo.

Salientamos que a teoria bakhtiniana tem sido referenciada de modo crescente nos estudos em Educação. Santos (2011), por exemplo, utilizou os pressupostos da análise do discurso em Bakhtin (1997), especificamente os conceitos de tema e significação, ao investigar sobre os saberes necessários à docência para a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. Esses conceitos estão presentes no movimento teórico metodológico de nossa investigação.

O movimento espiralado – que exprime o processo de produção, organização e análise dos dados – funcionou como uma representação condizente com a abordagem dialógica da pesquisa. Assim, o processo de evolução da investigação é ilustrado como um fluxo contínuo e aberto, uma vez que tal processo foi sendo desenhado, progressivamente, desde as primeiras no início da condução dos caminhos investigativos, passando pelo diálogo com sujeitos, pela produção, pela organização, pela discussão dos dados até chegar às considerações finais. Desse modo, as etapas foram se desenvolvendo em um *continuun* construtivo do processo da pesquisa, como representado na Figura 1.

Figura 1 – Representação do movimento teórico e metodológico



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

## **2 INCURSÕES EM TORNO DA COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Por outra parte, não existem senão homens concretos (não existe homem no vazio). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. (FREIRE, 1979, p. 21).

Em consonância com o pensamento de Freire (1979), conscientes de nossa condição de seres dotados de raízes espaço-temporais, tratamos, neste capítulo, das discussões sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia, abordando o histórico do curso no Brasil. Considerando que esta investigação insere-se no âmbito da formação inicial de professores, especificamente, no contexto do currículo do curso de Pedagogia, discutimos ainda a centralidade da pesquisa na formação de professor, explicitamos as determinações legais contidas nas DCNP.

Além disso, pontuamos alguns aspectos do contexto de produção do texto de Stephen J. Ball e Richard Bowe, com base em Mainardes (2006). Eles serão utilizados para a análise de políticas curriculares, com vista a contextualizar o estudo do Projeto Político-Pedagógico e a descrição da organização curricular do curso de Pedagogia que ambientou esta pesquisa. Consideramos tais discussões pertinentes à contextualização e, por conseguinte, à compreensão do objeto de estudo.

### **2.1 Marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil e o Estatuto de cientificidade da Pedagogia**

As discussões sobre Pedagogia no Brasil abarcam entendimentos diversos, como: ciência da Educação, arte de ensinar, aparato teórico e metodológico sobre o modo de ensinar. Há também uma concepção mais ampla da Pedagogia, concebendo-a como o estudo sistematizado do processo educativo.

Segundo Libâneo (1999), a Pedagogia incumbe-se da gestão de processos educativos, métodos e modos de ensinar, mas possui, além disso, um significado bem mais amplo, extrapolando o âmbito escolar formal. A Pedagogia – além de orientar e estabelecer as diretrizes da ação educativa – constitui também um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa em toda sua complexidade, em seus

aspectos históricos, políticos e sociais. Com isso, do profissional da Pedagogia exige-se uma formação que contemple conhecimento do fenômeno educativo e da docência.

Libâneo e Pimenta (2011) rememoram marcos na constituição do curso de Pedagogia no Brasil. Criado em 1939, legalizado com base no Decreto n. 1.190, o curso destinava-se a formar bacharéis (técnicos da educação) e licenciados em Pedagogia, firmando o conhecido esquema 3 + 1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os autores destacam ainda algumas mudanças no curso de Pedagogia, introduzidas com o Parecer nº 251 de 1962 e o Parecer nº 252 de 1969:

O Parecer nº 251/62 estabelece para os cursos de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”, “técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”. Nesse mesmo ano, o Parecer nº 252 de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que vigorou até pouco tempo atrás, com a promulgação da LDB de 1996. A resolução normativa estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 20-21).

Essas normatizações não previam habilitação específica para a atuação do pedagogo nas séries iniciais. O curso sofria “[...] críticas quanto à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o pedagogo docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 22). A organização curricular em algumas Faculdades de Educação passava a ter apenas duas habilitações, professor das séries iniciais do 1º grau (hoje, Ensino Fundamental) e professor dos cursos de magistério, retirando dos cursos a fundamentação pedagógica.

Com essas considerações, percebemos que algumas problemáticas ainda persistem nos debates educacionais sobre a constituição e as finalidades do curso de Pedagogia. Essas questões possuem raízes históricas e ainda se apresentam atuais, o que endossa a necessidade de estudos que enfoquem os cursos de formação de professores e, especificamente, o de Pedagogia, pois, segundo Pimenta (2001), a Pedagogia, enquanto ciência que tem na prática educativa tanto seu objeto de estudo quanto seu exercício profissional, tem sido pouco tematizada. Temos aqui a discussão da problemática do campo conceitual da Pedagogia, ou seja, o debate sobre seu estatuto de cientificidade.

Essa temática vem sendo contemplada por vários autores, entre eles: Franco (2008, 2011), Libâneo (1999), Libâneo e Pimenta (2011) e Pimenta (2001).

Pensar a expressão Ciências da Educação nos remete a considerar várias ciências contribuindo para o estudo do fenômeno educativo. Assim, temos a Psicologia, a Sociologia, entre outras, como Ciências da Educação. No entanto, a cientificidade dessas áreas citadas como exemplo seria, respectivamente, os fenômenos sociais e os psicológicos. Já na Pedagogia entendida como ciência, a especificidade está no fenômeno educativo, na investigação da práxis educativa.

Conforme Franco (2008), caberá à Pedagogia como ciência a reflexão dos meios e das finalidades da Educação. Segundo a pesquisadora, os que negam a cientificidade da Pedagogia o fazem argumentando a inexistência de unidade intrínseca, pois a ciência deve constituir um todo orgânico na sistematização de conhecimentos. Assim sendo, a autora afirma que o essencial para a Pedagogia é a finalidade educativa, aspecto que lhe confere um forte caráter ético e social. Tal fator inclui o complexo objeto da Pedagogia, a práxis educativa, o que requer do pedagogo uma formação diferenciada para saber articular o estudo desse objeto com conhecimentos auxiliares de outras ciências, sem sair da especificidade de seu campo. Franco (2008, p. 41), em seu argumento sobre a cientificidade da Pedagogia, expressa:

Continuo considerando que a ciência da educação pode agregar conhecimentos de outras áreas sem perder a sua identidade ou fragmentar seu objeto, desde que mantenha definido seu olhar especificamente sobre o fenômeno educativo e que se utilize dos conhecimentos aceitos por outras ciências de forma crítica, por meio de filtros pedagógicos e reconstrução de seu universo conceitual (e não de substituição).

A autora acrescenta ainda que, ao pretender ocupar o status de ciência da prática educativa, consoante às necessidades e às possibilidades do contexto histórico, a Pedagogia não pode perder de vista seu papel político. A pesquisadora considera que essa ciência estará avaliando, refletindo, propondo o debate sobre os fins e os valores da Educação em um determinado tempo e espaço histórico-social. Assim, a Pedagogia como ciência está a serviço da humanização do homem, de sua emancipação, de sua libertação, o que lhe confere um compromisso com a transformação social. Franco (2011, p. 124-125) afirma:

Se estamos nos referindo a um curso de Pedagogia, quer seja ele voltado exclusivamente à formação de docentes, ou voltado à formação do cientista educacional, ou mesmo à formação do pedagogo escolar, temos que fundamentar seus estudos na raiz epistemológica desta área de conhecimento. Essa raiz funda-se no pressuposto que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. Isto se fará através da investigação dos conhecimentos e saberes que se organizam historicamente, fundamentando as bases dos saberes, diretrizes e orientações à práxis educativa. [...] Ou seja, a Pedagogia, como ciência da educação, tendo como objeto de estudo a práxis educativa, há que se pautar nas ações investigativas a partir da práxis educativa, uma vez que já existe hoje, a certeza de que as teorias sobre a educação não determinam as práticas educativas, mas convivem com elas em múltiplas articulações.

Nesta discussão, é pertinente destacar o debate em torno da base identitária do curso de Pedagogia, acentuado, atualmente, quando o assunto se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela resolução CNE/CP nº 01/2006. Segundo Franco (2011), se considerássemos a Pedagogia como ciência da Educação, a lógica seria invertida: teríamos não a docência, mas a raiz epistemológica desta área de conhecimento como fundamento principal da base e diretrizes da práxis educativa.

## **2.2 A centralidade da pesquisa na formação do professor**

As exigências ao exercício do fazer docente estão progressivamente mais acentuadas, impulsionadas pelo avanço das tecnologias, pelas constantes e rápidas transformações sociais e pela democratização do ensino que possui o desafio de lidar com a diversidade de valores, com as variadas formas de produção de cultura. Com isso, configura-se um cenário no qual a Educação passa a ser central na formação dos indivíduos, instaurando demandas de ordem política, social e intelectual para o professor, que passa a necessitar de uma formação que o instrumentalize no trato com esses desafios.

Nesse contexto, o professor precisa, por meio da investigação consistente e fundamentada, ser capaz de gestar mudanças, atuar de modo crítico, questionar situações, criar estratégias de ação e buscar soluções para as problemáticas do cotidiano e da educação, constituindo um desafio para as instituições responsáveis por essa formação. Portanto, consideramos que a formação pelo viés da pesquisa é uma

alternativa para proporcionar ao professor o desenvolvimento de habilidades fundamentais para lidar com essa nova configuração da realidade educacional.

Nesse contexto, concordamos que o papel da pesquisa na formação docente implica em instigar o professor a um aprofundamento teórico consistente sobre as problemáticas da educação. Desse modo, a pesquisa não funciona somente como meio de criar mecanismos para resolver os desafios e os problemas da prática de modo imediato e superficial.

Sobre essa discussão, Moraes (2009) e Lopes e Macedo (2011) também não concordam com a ideia de uma formação docente baseada na supervalorização da prática em detrimento do saber teórico, especializado e científico para o tratamento das questões e dos desafios educacionais que surgem na constituição do docente enquanto profissional. Compartilhando do pensamento desses autores, consideramos que a reflexividade na formação e na atuação do professor deve ampliar-se para além do limite intraescolar, desvinculando-a da exclusividade da dimensão individual e da análise exclusiva do trabalho diário do professor. A pesquisa na formação e na prática docente deve estar associada à categoria da reflexividade, à dimensão política da educação, de modo a não fragilizar o professor diante da complexidade da realidade social na qual a escola e a prática docente estão inseridas.

Também levamos em conta que – inserido em seu contexto de atuação, buscando construir novos conhecimentos no coletivo, considerando o outro como parceiro, criando possibilidades para o diálogo, buscando estudar e analisar de modo sistemático e aprofundado as situações problemáticas como objetos de estudo – o professor assume o papel de agente capaz de transformar situações concretas por meio das análises que realiza. Contudo, somos conscientes da realidade dos espaços de atuação do professor, que, na maioria dos casos, não oferecem condições objetivas para a configuração de um trabalho pautado na pesquisa. As condições existentes, muitas vezes, sufocam ou anulam todo o esforço empreendido durante a formação inicial do professor, constatação sinalizada pelos dados desta investigação e discutida no próximo capítulo desta dissertação.

Ressaltamos que as DCNP (BRASIL, 2006) atribuem ao pedagogo, além das atividades de docência, a participação na organização e na gestão de sistemas de ensino, acrescentando a produção e a difusão do conhecimento científico do campo educacional. Assim, a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia deve contemplar a formação da habilidade de investigação, incluindo a atividade de iniciação científica e de extensão,

com vistas a formar um pedagogo dotado de uma postura investigativa diante da complexa realidade da educação. No entanto, a proposição da DCNP (2006) sobre a pesquisa no processo de formação do professor incorpora a ideia de formação do professor-pesquisador.

Com relação a esse aspecto, o papel das universidades, na formação inicial de professores, é constantemente desafiado a pensar a estrutura de seus programas e propostas de formação, com vistas a atender a necessidade de inserção da pesquisa na formação dos educadores. Destacamos que as DCNP (BRASIL, 2006, p. 1) em seu terceiro artigo estabelecem que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

As DCNP (BRASIL, 2006, p. 3) indicam ainda em seu sexto artigo que,

A estrutura dos cursos de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: [...] III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior.

Portanto, durante o processo de formação inicial do (a) licenciando (a), caberá à universidade garantir, por meio de seu projeto curricular, a consolidação de práticas educativas que incentivem o desenvolvimento da pesquisa e a relação com o contexto social na qual a instituição está inserida, propiciando oportunidades reais de articulação entre teoria e prática. Nessa direção, deve-se atentar para a oferta de uma formação que considere a complexidade da atividade docente, enfatizando para o(a) licenciando(a) de Pedagogia a dimensão humana e política do ato de educar.

### 2.3 O contexto de produção do texto nas políticas curriculares

A análise do objeto de estudo desta pesquisa encontra-se ambientada na organização curricular indicada para os cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Esse modelo constitui-se em uma diretriz unificadora para os *campi* da instituição, sendo uma proposta institucional aprovada pelos conselhos da instituição e pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia. Dessa forma, por se constituir e se assumir como um programa de larga escala, corroboramos a compreensão de que, para os cursos de Pedagogia, essa proposta assume feições de política curricular.

Pacheco (2003) entende as políticas curriculares como uma representação da racionalização do processo de desenvolvimento do currículo. Para o autor, elas são compostas entre a regulação do conhecimento e o papel desempenhado pelos atores do processo educativo dentro de uma instituição na construção do projeto formativo.

Destacamos também a contribuição de Mainardes (2006). O pesquisador concebe as políticas educacionais como uma ação de estado que impacta tanto os planos da micropolítica de organização da escola como os desdobramentos da conjuntura das práticas curriculares e das ações públicas dos documentos oficiais que regulam a interpretação e recriação dessas políticas no contexto da prática. Pois, segundo o autor, referenciado em Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), é nesse contexto que a política está sujeita a recriações e interpretações por parte dos sujeitos que as vivenciam; ele também afirma que, desse modo, as políticas não são apenas “implementadas”, mas sim recriadas, interpretadas, produzindo efeitos que podem gerar mudanças nas políticas originais.

Cumprе salientar que a produção de políticas educacionais e curriculares não deve ser entendida como um processo verticalizado, em que sua organização e definição ocorrem, exclusivamente, a partir de encaminhamentos externos, oficiais. Ao contrário dessa visão, a produção dessas políticas deve ocorrer em um ambiente discursivo, considerando suas múltiplas influências no processo de criação, interpretação, recriação e produção de efeitos. Essa discussão também considera a produção de conhecimentos gerados na discursividade entre os atores de uma instituição. Assim, Lopes (2004, p. 111) afirma:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas

práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Nessa compreensão, a política curricular constitui-se em um instrumento com efeito de selecionar, organizar e modificar o currículo. Ressaltamos que as políticas curriculares representam a legitimação do poder no formato de prescrição dos conhecimentos a serem distribuídos socialmente e dos tipos de seres humanos e profissionais a serem formados.

Em tempo, cabe frisar que toda a política curricular interfere na distribuição do conhecimento e influencia as práticas educativas. Mesmo com um caráter prescritivo e com sua manifestação mais concreta centrada no currículo oficial, sua efetivação no ambiente escolar não é uma relação de mão única. Essa interação necessita ser considerada nos processos de apreciação e avaliação dessas políticas para análise de seus resultados e reestruturação.

Mainardes (2006) apresenta a abordagem do ciclo contínuo de políticas, formulada por Stephen J. Ball e Richard Bowe, como uma útil contribuição para o processo de análise de políticas educacionais. Essa abordagem contempla a natureza complexa da política educacional e enfatiza a necessidade de abordar os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local. O autor argumenta:

A abordagem do ciclo contínuo de políticas constitui-se num referencial analítico para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

O ciclo contínuo de políticas apresenta três contextos principais para análise de políticas educacionais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. No primeiro, tem-se o início da produção das políticas educacionais. Esse contexto abarca os conflitos e disputas de interesses e influências nos grupos, a discussão da definição das finalidades sociais das políticas educacionais, culminando na produção dos textos políticos que incorporam essas intervenções, com vistas a exercer controle nas representações dessas políticas.

Assim, podemos argumentar que as políticas educacionais são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações e possibilidades em sua materialização. As respostas a esses textos são vivenciadas no contexto da prática. Mainardes (2006, p. 53) expõe que é no contexto da prática “[...] onde a política está sujeita a interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Utilizar a abordagem do ciclo contínuo de políticas para pensar a análise das políticas educacionais curriculares implica considerar que os docentes e os demais profissionais envolvidos exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas, interferindo – com seu modo de pensar, de agir, com suas crenças – na definição e na redefinição de políticas. Ainda que neste estudo não tenha sido utilizada a abordagem do ciclo contínuo de políticas como perspectiva metodológica central, ela ajudou a esclarecer que nossas análises estão inseridas no contexto discursivo do currículo de um curso de formação inicial de professores.

Consideramos também que uma política curricular implica certas condições para sua materialização, desde os sujeitos que as interpretam e as recriam a recursos materiais disponíveis às instituições escolares até interesses pessoais e profissionais dos docentes. Nesta pesquisa, os sentidos de docência e de pesquisa foram pensados, levando-se em conta os desafios enfrentados pela instituição na materialização do currículo do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, as mudanças curriculares estão inseridas em um contexto de influências e, muitas vezes, não são condizentes com as demandas sociais mais amplas. De acordo com Sacristán (2000), o currículo reflete os conflitos de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Tendo isso em vista, é necessária a reflexão sobre a interferência do contexto da prática na materialização do currículo, pois, muitas vezes, em determinadas condições da produção de texto, é prescrito um currículo distante das condições de efetivação, seja pelas condições materiais seja pelos conflitos de ideais colocados no currículo.

São diversos os condicionantes que interferem no contexto da prática e produzem efeitos na efetivação das práticas curriculares. Sobre essa proposição, Lopes (2004) destaca, entre outros aspectos, o papel das instituições, com suas questões administrativas como fator de interferência na prática:

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. (LOPES, 2004, p. 113).

Nessa discussão, Pacheco (2003) enfatiza que as estruturas de poder interferem no papel das escolas, dos professores e dos alunos, configurando a prática do currículo. O autor ressalta a complexidade da prática diante dos textos curriculares que, muitas vezes, não a traduzem, atestando a influência do caráter discursivo das práticas nas decisões curriculares. Segundo Pacheco (2003, p. 77),

A política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista.

Todavia, é importante destacar que, no contexto da prática, os efeitos de determinações curriculares refletem tanto a realidade teórica, que reconhece o protagonismo dos professores quanto à realidade prática, passível de controle e limites em sua elaboração e na implementação dos projetos curriculares na escola.

Assim, o currículo tem que ser entendido como um elemento da cultura escolar e não a cultura em si. Portanto, a ele se incorporam as determinações dos micropoderes da escola, das interações entre sujeitos sociais na escola e do discurso oficial dos organismos educacionais que se materializam nos documentos e nas diretrizes de organização do currículo e na proposta pedagógica do curso. É relevante indicar que os contextos das práticas tendem a romper com discursos *a priori* e quebrar expectativas da formação docente que se atrela à visão instrumental da prática educacional, sendo esse contexto menos propício ao controle institucional no campo dos acontecimentos e das apropriações discursivas do currículo escolar.

Devemos reconhecer que não são todos os professores e estudantes que conhecem o currículo de seu curso. E dentre os que o conhecem, alguns, de modo consciente, não o desenvolvem e outros o colocam em prática de forma sequencial, fixa, seguindo o estabelecido. Devemos enxergar isso como um fato, uma realidade do movimento de formação docente e uma complexidade que precisa ser considerada em uma investigação sobre o currículo.

Portanto, observar o contexto de produção do texto na constituição do currículo do curso de Pedagogia aqui investigado nos ajudou a revelar os múltiplos currículos que se organizam por meio das interações entre as práticas *a priori* formuladas e formalmente propostas e indicadas e as práticas vivenciais do currículo tecido na escola. Os currículos que estão postos nas instituições não são recortes das propostas oficiais; portanto, faz-se importante problematizar o currículo escolar, observando a relação entre o proposto no contexto de produção do texto e o vivenciado no cotidiano de sua materialização. Entendemos essa problematização não como um tema educacional e sim como um campo de conhecimento que suscita debates e discussões.

#### **2.4 As proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP)**

O trabalho do professor passa a ocupar mais marcadamente as discussões em Educação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que apresenta novas exigências para a formação dos profissionais da educação. Em seu segundo artigo, a lei estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Essa determinação, de acordo com Libâneo e Pimenta (2011), contempla a histórica reivindicação, feita pelos professores, da obrigatoriedade da formação docente em nível superior. No entanto, o fato de o mesmo artigo admitir a formação mínima para os anos iniciais do Ensino Fundamental Médio não altera o status da antiga formação em Magistério, ainda que, em disposições transitórias, institua que a formação em nível superior ocorra até o final da Década da Educação (2007). Nesse panorama, tem-se, então, uma aceleração de medidas para a formação dos professores, desde organização de cursos nas diferentes modalidades de oferta e reestruturação dos

currículos até discussões em torno das especificidades da formação dos profissionais de Educação.

Destacamos, nesse processo, os debates acerca da especificidade da formação em Pedagogia, traçando algumas considerações no que concerne à docência como eixo básico da formação do pedagogo, entendimento evidenciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, instituídas pelos pareceres do CNE/CP nº 05/2005 e nº 01/2006 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Nesse documento é expressa uma concepção mais ampla de docência, que vai além da relação ensino-aprendizagem em sala de aula. Saviani (2012) indica que há uma orientação que presidiu a elaboração das DCNP, ela é apresentada nas DNCP (BRASIL, 2006) como o entendimento de que o pedagogo é um docente para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como, em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Com relação à ação docente, as diretrizes também afirmam:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

A concepção de docência das DCNP de 2006 é também expressa no primeiro parágrafo do seu segundo artigo:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

A discussão sobre a assunção da docência como base da formação em Pedagogia tem sido central nos debates da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Essa temática é pauta dos encontros dessa instância há mais de duas décadas e foi incorporada pelas DCNP. Essa associação compreende a docência como a base da formação em Pedagogia, a docência como identidade de todo educador, subsumindo a formação do pedagogo à docência.

Libâneo e Pimenta (2011) assumem um posicionamento contrário ao anteriormente exposto, pois consideram que os argumentos da Anfope reduzem o educador ao docente. Para Libâneo (2011, p. 85), tais argumentos são “[...] equívocos conceituais na definição da pedagogia e do trabalho dos pedagogos, expressos no mote da docência como base da formação profissional de todos os educadores”. Segundo o autor, esses limites conceituais dificultam a distinção entre pedagogia e docência, acirrando a discussão entre formar pedagogos-especialistas ou pedagogos-professores.

Brzezinsk (2011, p. 123), por sua vez, afirma:

Na atualidade, segundo a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNPedagogia), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor. [...] As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.

Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 27), as atuais propostas da Anfope possuem algumas consequências, entre elas: redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente; descaracterização do campo teórico e investigativo da Pedagogia, extinguindo da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da Educação, o que esvazia a teoria pedagógica e desvaloriza a Pedagogia enquanto ciência; e eliminação da formação do especialista em Pedagogia nas funções de diretor

de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em Educação etc. Libâneo e Pimenta (2011, p. 33) pontuam ainda:

Para além de razões históricas, pensamos que a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos [...]. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Nessa compreensão, os autores argumentam que os termos Pedagogia e docência estão inter-relacionados. No entanto, são, segundo os pesquisadores, conceitualmente distintos. Ressaltando o não desmerecimento da docência diante da Pedagogia, assinalam que esta é mais ampla que aquela, mas ressaltam não intencionarem, com esta posição, desmerecer a docência em detrimento da Pedagogia. Com isso, os autores justificam o entendimento de que o curso de Pedagogia abarca outras instâncias educativas, destacando que tal configuração decorre das atuais e emergentes necessidades da sociedade atual.

No que se refere à pesquisa, o atual projeto das DCNP restringe a procedimentos que objetivam a aplicação dos resultados das investigações para solucionar de forma rápida os problemas de interesse da área educacional, além de atribuir às Ciências da Educação a construção e a transmissão do conhecimento. Nesse entendimento, o documento das DCNP apresenta, para a formação em Pedagogia, a pesquisa e a produção do conhecimento numa vertente de supervalorização da prática. Esta, por sua vez, está centrada na reflexão sobre a prática educativa, nas soluções imediatas para as problemáticas educacionais, sem deter-se em uma análise mais aprofundada em termos teóricos. Com isso, um desafio para a proposta dos cursos de Pedagogia é considerar a pesquisa como eixo articulador da formação, por meio de uma concepção ancorada em uma base teórica consistente e não na mera reflexão sobre a prática.

Defendemos que o pedagogo deve ser formado para a atuação nos mais variados espaços educativos (formais e não formais), mesmo conscientes que essa defesa torna complexa a organização dos currículos e de uma proposta formativa que comtemple

esse posicionamento nos cursos de Pedagogia. Assim, concordamos com os autores que argumentam contra a exclusividade da docência como base da formação em Pedagogia.

A formação para a docência é o posicionamento mais presente no currículo do curso de Pedagogia que ambienta essa investigação; no entanto, não são desconsideradas as demais possibilidades de atuação do pedagogo. É justamente nessa característica que podemos identificar algumas fragilidades desse currículo, pois, ao defender esse argumento, ocorre, por vezes, a pulverização dos componentes curriculares, com vistas a contemplar todas as possibilidades de atuação, o que pode comprometer o aprofundamento na docência e/ou nas demais áreas de atuação do pedagogo.

## **2.5 A organização curricular do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII***

As reformulações dos projetos curriculares das licenciaturas acompanham a trajetória histórica dos cursos de formação de professores e as determinações das políticas curriculares em nível nacional. O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, impulsionou as discussões acerca das propostas de reformulações das licenciaturas em geral.

O projeto do curso de Pedagogia, abordado nesta seção, está referendado legalmente nas proposições da Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além dessa resolução, a proposta curricular passou por redimensionamentos para atender ao Parecer CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

As orientações das políticas nacionais respaldam a elaboração da Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da Uneb. Conforme o Projeto Político-Pedagógico desse curso, a missão deste consiste em

[...] contribuir de modo significativo para a excelência na formação holística - técnica, política e humana - de Pedagogos e Pedagogas, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. Aptos (as) para o exercício laboral e enfrentamento dos desafios inerentes à sua

profissão e condição de sujeitos históricos, nos mais diversos ambientes pedagógicos e da vida social como um todo. (UNEB, 2008, p. 37).

O documento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII* apresenta ainda a concepção, as finalidades e o objetivo do curso, conforme o Quadro 2.

Quadro 02 – Proposições do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do DEDC da Uneb

| CONCEPÇÃO  | FINALIDADE   | OBJETIVO   |
|--|--|--|
| Atender às especificidades do(as) envolvidos(as) no processo e garantir a flexibilidade curricular, abrindo possibilidades para a formação do profissional de Educação, e propondo um currículo que contemple os aspectos da diversidade e da heterogeneidade. | Oferecer aos alunos uma sólida formação teórico-prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da Educação e que aponte possibilidades para a atuação do educador em seu campo de trabalho. | Formar um profissional não só capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a Educação como também, comprometido com um projeto de transformação social fortemente inspirado nos ideais de Paulo Freire. |

Fonte: Adaptado do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Uneb (2008).

O curso que ambientou esta pesquisa propõe ainda a formação em Pedagogia, com ênfase no exercício da docência, para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e na difusão do conhecimento no campo educacional. O projeto do curso referencia o perfil “profissiográfico” em Freire (1997) e traz a reflexão sobre desafio de formar um ser que se saiba inconcluso, inacabado, incompleto, imperfeito, mas que, por isso mesmo, um ser repleto de possibilidades. Ele também aponta que o egresso, entre diversas outras atribuições, deverá estar apto a: exercer a docência nas etapas da Educação Básica e nos cursos de formação de professores; elaborar, desenvolver, acompanhar, coordenar e avaliar projetos pedagógicos em instituições públicas e privadas de educação escolar e não escolar; participar da gestão das instituições implementando, coordenando, acompanhando e avaliando seu projeto político-pedagógico; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura

investigativa; e atuar em assessoria pedagógica de Educação em diferentes espaços onde ocorram processos educativos.

É importante destacar que os redimensionamentos do atual projeto curricular do curso de Pedagogia foram aprovados e incluídos no currículo em 2008. Eles estão pautados nos princípios da interdisciplinaridade, da flexibilização, da diversificação, da autonomia e da contextualização. Ademais, prezam pela não linearidade do currículo, na busca de superar uma estrutura curricular fechada. Com isso, o curso é capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa, ávida de profissionais que possuam um conhecimento globalizante e que possam atuar em uma dimensão da aprendizagem como um fenômeno igualmente complexo e multifacetado diante dos desafios da realidade social contemporânea.

Dentre os princípios do currículo do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Uneb, pontuados no Projeto Político-Pedagógico do curso, destaca-se o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo que orienta o desenvolvimento da proposta curricular. A prática da interdisciplinaridade, por sua vez, é o centro para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais e/ou que garanta a observância do princípio definido. Por fim, a pesquisa é definida como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente, sendo indissociáveis a teoria e a prática.

Percebe-se que a estrutura curricular do curso de Pedagogia (Anexo A) atende – não só no que se refere à distribuição da carga horária como em todos os quesitos – ao que determinam as DCNP. Estas indicam a necessidade de articulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura com disciplinas de prática a partir de componente curricular e estágio supervisionado de natureza técnico-científica, reafirmando a relação entre o ensino e a pesquisa. Conforme exposto a seguir (BRASIL, 2006, p. 4):

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O desenho curricular do curso de Pedagogia da Uneb – DEDC / *Campus XII*, está organizado por Núcleos de Formação, subdivididos em Núcleo de Formação Básica e Núcleo de Formação Diversificada. Esses, respectivamente, buscam garantir o acesso aos saberes essenciais para a formação do pedagogo e aos saberes complementares para essa formação. O Núcleo de Formação Básica propõe eixos temáticos articuladores que orientam o trabalho interdisciplinar: nos dois primeiros semestres a temática, “Educação e Abordagens Sócio-Culturais”; no terceiro e quarto semestres, “Abordagens Político-Pedagógicas”. A parte correspondente à diversificação da Formação do Pedagogo apresenta mais dois eixos temáticos: “Formação de pedagogos (a): educação e abordagens pedagógicas contemporâneas”; no quinto e no sexto períodos: e “A pesquisa como elemento constitutivo de formação de pedagogos e pedagogas”, nos dois últimos períodos.

Essa organização por eixos temáticos está em consonância com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, como podemos observar a seguir:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002).

Pelos aspectos destacados, observou-se que o currículo do curso de Pedagogia atende, formalmente, ao estabelecido pelas políticas curriculares nacionais. Contudo, é oportuno tecermos uma reflexão sobre a complexidade das proposições gerais das

Diretrizes Nacionais para a Formação dos professores da Educação Básica e sobre os desafios de ordens diversas (política, administrativa, orçamentária, pedagógica, etc.) que se apresentam ao funcionamento dos cursos.

A dimensão da pesquisa está expressa na organização curricular do curso de Pedagogia no formato de componentes curriculares que perpassam todo currículo. Os componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP), “Pesquisa e Estágio” (PE) e “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) se responsabilizam pelo Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) com 15 horas/aulas (h/a) a cada semestre, desenvolvido por meio de produções culturais acadêmico-científicas, socialização em seminários abertos à comunidade acadêmica e, alguns deles, à comunidade local. Ainda na parte diversificada, 90 h/a são reservadas aos Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC), que, também no formato de componente curricular, abarcam temáticas contemporâneas diversas, escolhidas com os licenciandos por meio uma lista de tópicos já propostos ou de algum assunto que julgarem pertinente às atuais demandas do trabalho do pedagogo.

O componente curricular PPP, conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb,

[...] se apresenta como elemento que, na formação, irá contribuir para que os sujeitos se percebam como potenciais pesquisadores das diferentes práticas educacionais, possibilitando a interação com as mesmas e buscando transformar a realidade excludente, hierarquizada e silenciadora das pessoas e dos saberes divergentes. (UNEB, 2008. p. 69).

Esse componente curricular possui uma carga horária de 75 h/a ao total, fundamentalmente, dividida em atividades teórico-práticas. Para ele, as ementas propõem:

Quadro 3 – Ementário do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica”

|                       | <i>EMENTAS</i>  |
|-----------------------|---|
| <b><i>PPP I</i></b>   | A pesquisa como processo de construção do conhecimento científico. Práticas de leitura e produção de texto. Formas de sistematização dos procedimentos de registro: esquema, fichamento, resumo, resenha, ensaio, artigo, etc. Normas da ABNT.                                |
| <b><i>PPP II</i></b>  | A pesquisa em Educação nas abordagens qualitativas e quantitativas: elementos conceituais e princípios metodológicos. Tipos de pesquisa. Elaboração e experimentação de instrumentos de pesquisa em espaços escolares e não-escolares. Comunicação dos dados. Normas da ABNT. |
| <b><i>PPP III</i></b> | Produção de um projeto de pesquisa em Educação na abordagem qualitativa. Organização sistemática e articulada dos elementos do projeto de pesquisa, tendo em vista a produção do conhecimento científico. Formas de organização e análise de dados. Normas da ABNT.           |
| <b><i>PPP IV</i></b>  | Realização do projeto de pesquisa com estudo em campo voltado para a prática pedagógica em espaços escolares e não-escolares. Análise dos dados e elaboração do artigo científico. Normas da ABNT.  |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Uneb (UNEB, 2008).

O componente curricular de Pesquisa e Estágio possui uma carga horária distribuída em três espaços curriculares, ofertados entre o quinto e o sétimo período, totalizando 405 h/a; com isso, tem-se uma carga horária superior à prevista pelas DCNP. A efetivação dos estágios está de acordo com o previsto no art. 7º das DCNP, que determina que os estágios ocorram, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares e não escolares. Destacamos que o componente TCC é, em conjunto com os componentes “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de Conclusão de Curso”, o responsável pela articulação da dimensão da pesquisa no curso. As ementas dessas disciplinas estão dispostas no quadro que segue.

Quadro 4 – Ementário dos componentes curriculares “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de Conclusão de Curso”

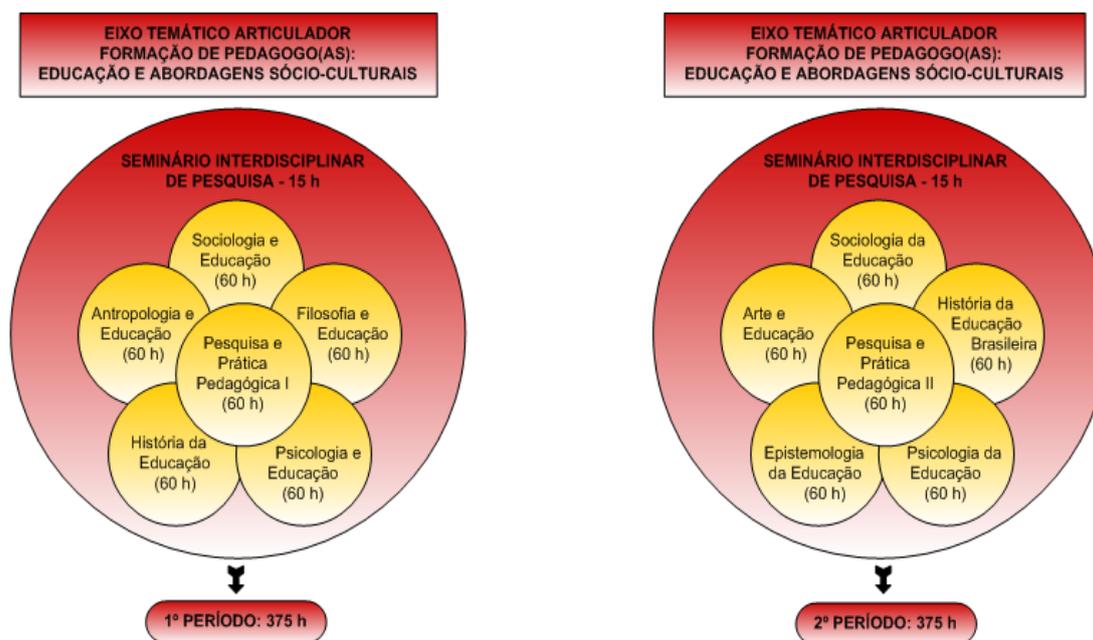
|   | <i><b>EMENTAS</b></i>  |
|---|--|
| <p><b>5º Período</b></p> <p><i><b>PE – I</b></i></p> <p><b>Pesquisa e Estágio em Espaços não formais</b></p>                      | <p>Concepções de estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não formais. A organização do trabalho pedagógico em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares; processos de investigação e conhecimento da realidade para a elaboração e execução de projeto de estágio em contextos não escolares. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.</p> |
| <p><b>6º Período</b></p> <p><i><b>PE II</b></i></p> <p><b>Pesquisa e Estágio em Educação Infantil</b></p>                         | <p>A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; processos de investigação e conhecimento da realidade do campo da Educação Infantil; Elaboração e execução de projeto de estágio em Educação Infantil em creches ou turmas de pré-escola. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.</p>  |
| <p><b>7º Período</b></p> <p><i><b>PE – III</b></i></p> <p><b>Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b></p> | <p>A organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de investigação e conhecimento da realidade. Elaboração e execução de projeto de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.</p>   |
| <p><b>8º Período</b></p> <p><i><b>TCC</b></i></p>   | <p>Ressignificação do projeto de pesquisa tendo como referencial o processo de construção de conhecimento vivenciado no decorrer do curso, estabelecendo relações entre o universo experienciado e a perspectiva de atuação profissional. Elaboração e apresentação do TCC com base na regulamentação da ABNT e regulamento específico.</p>  |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Uneb (2008).

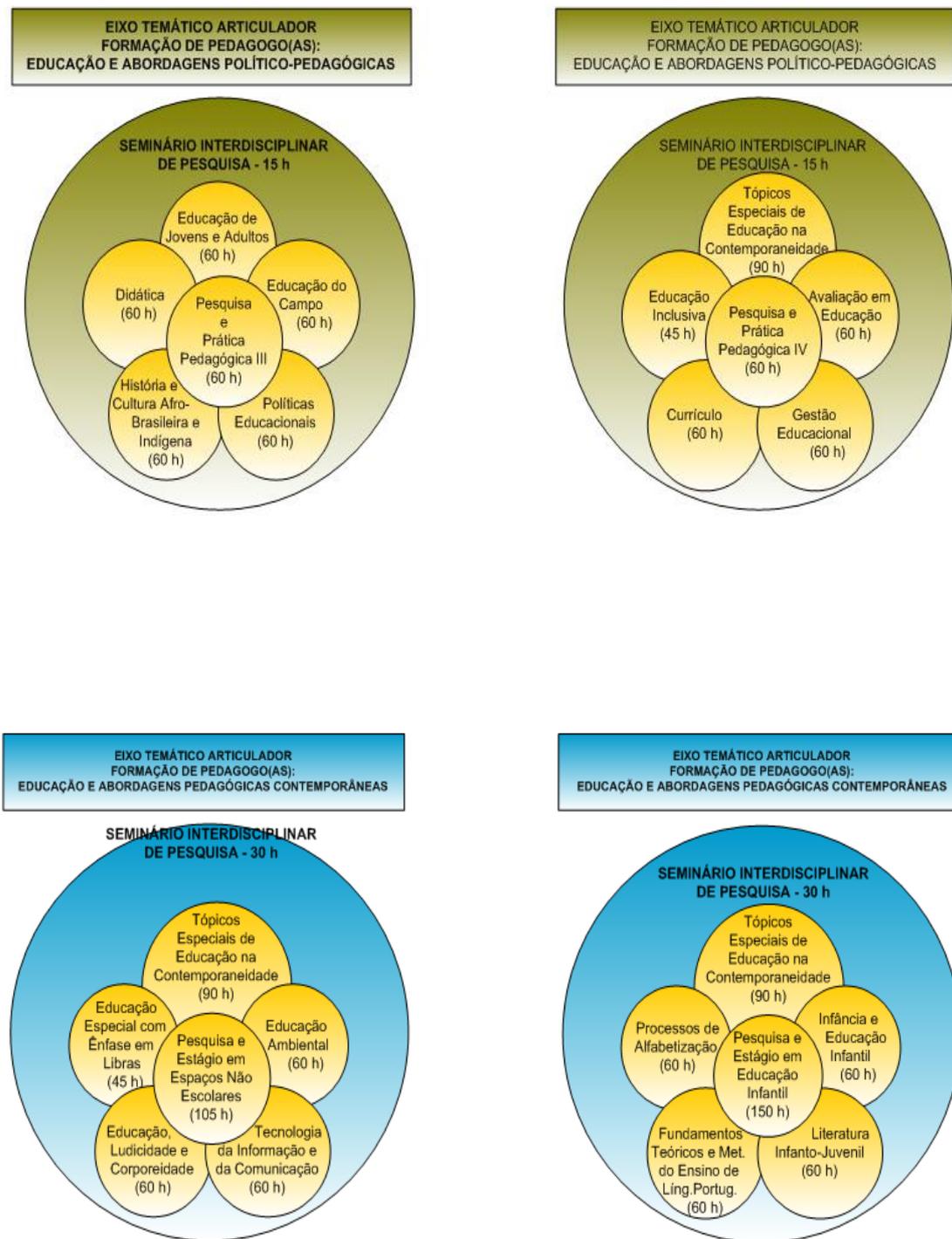
A organização curricular anteriormente descrita busca atender ao desenvolvimento de habilidades e competências já previstas no projeto. Dentre as habilidades e as competências que constam no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, destacamos a capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica. É possível afirmar – pelo modo como está organizado o currículo do curso e pela observação da proposta do SIP e dos componentes PPP, PE e TCC – que o currículo do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, garantida a sua materialização, apresenta-se como instrumento em potencial para que essa habilidade seja desenvolvida.

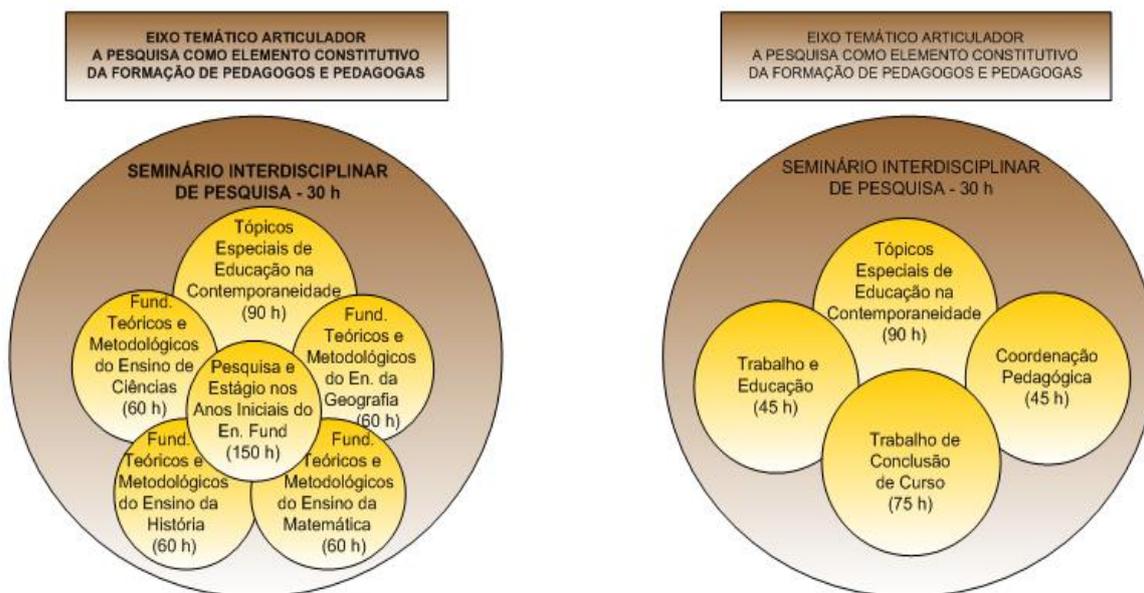
Apresentamos a seguir a Figura 2. Ela é composta por uma sequência de imagens<sup>15</sup> que representam a organização do currículo do curso de Pedagogia. Logo após, está exposto o contexto problematizador da materialização do curso, indicado no Quadro 5.

Figura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do DEDC – *Campus XII* da Uneb



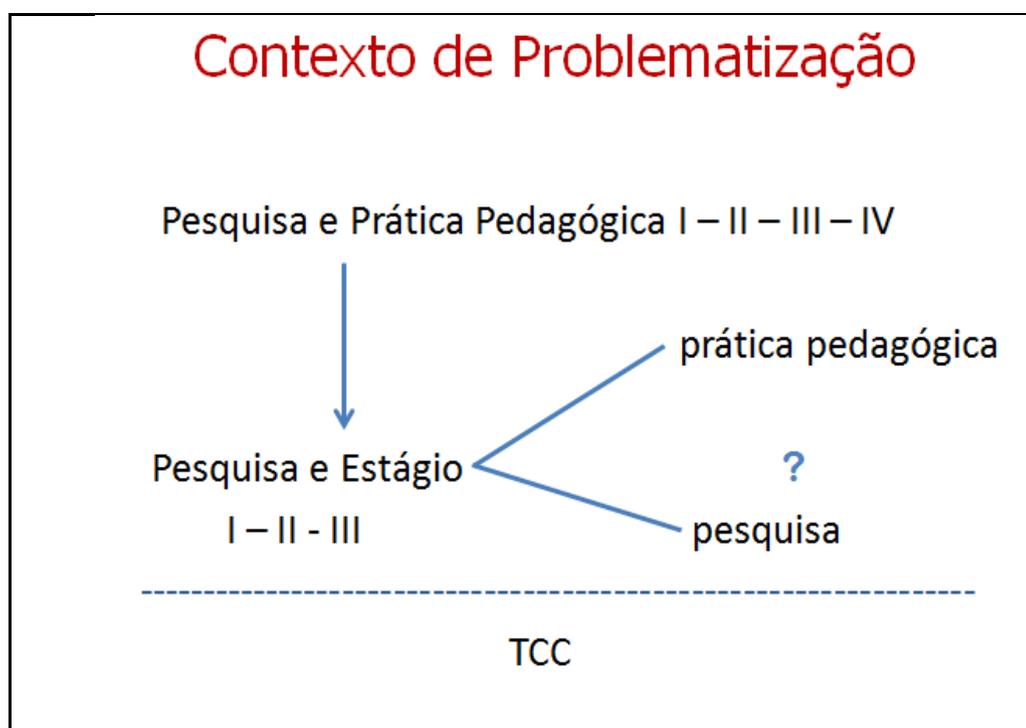
<sup>15</sup> Para facilitar a visualização do fluxograma, optou-se por apresentá-lo em pares. Contudo, considera-se aqui que ele corresponde a apenas uma figura. A versão de todas as duplas de imagens juntas está exposta no Anexo A.

Figura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do DEDC – *Campus XII* da UnebFigura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do DEDC – *Campus XII* da Uneb



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia da Uneb (2008).

Quadro 5 – Currículo do curso de Pedagogia: contexto problematizador



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Percebemos como já descrito, que a pesquisa perpassa todo o curso, presente desde os primeiros períodos. Após os quatro primeiros semestres do curso, há um

redimensionamento da concepção de estágio em uma proposta baseada na perspectiva da pesquisa, culminando na realização do TCC. O desafio está em cuidar para que não ocorra uma possível dispersão dessa proposta no decorrer do curso. Essa problematização é relevante, pois possibilita uma reflexão sobre a materialização do currículo do curso investigado.

Considerando essas ilustrações e as discussões tecidas nesta seção, evidenciamos que o currículo proposto possui a pesquisa como componente articulador. Porém, na realização das propostas disciplinares é necessária a intensificação de mecanismos de vinculação das habilidades de pesquisa com os demais componentes curriculares, por exemplo, com o estágio supervisionado e com o TCC.

Nesse sentido, as determinações curriculares oficiais, bem como as proposições dos currículos específicos dos cursos de licenciatura devem ser desdobradas nas instituições de formação de professores, em específico, nas práticas educativas e didático-pedagógicas. Assim, é favorecida a constituição de competências e habilidades necessárias à formação do(a) pedagogo(a), uma vez que a formação em Pedagogia e das licenciaturas, de modo geral, requer dos(as) licenciandos(as) um repertório de conhecimentos, habilidades e disposições para que possam assumir a formação inicial como ponto de partida para a mobilização de saberes necessários que levem a uma atualização constante.

As políticas curriculares se materializam nas práticas pedagógicas de professores e alunos. Na condição de pesquisadora e docente formadora de professores, indicamos a necessidade de inserir, nas discussões dos currículos dos cursos de formação docente, o debate acerca dos micropoderes constitutivos da docência para revelar as implicações epistemológicas do campo do currículo.

Diante do exposto sobre a estrutura do currículo do curso de Pedagogia, podemos associá-lo à concepção de currículo como gênero do discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin, pois, como afirmam Souza e Viana (2011, p. 8),

O currículo como gênero discursivo nos retorna às relações entre forma e conteúdo. Abdica-se, também de matéria pronta, pois se compõem pelos agir e interagir dos sujeitos com o mundo de símbolos e significações do universo escolar. Requer o reconhecimento de alteridades e constituição de subjetividades na dinâmica discursiva da aula. Consideramos, ratificando, currículo como produto e processo cultural e como gênero do discurso, atentando essa reflexão na teoria dialógica da linguagem professada por Mikhail Bakhtin.

As autoras acrescentam que o currículo, tomado como gênero do discurso, não representa apenas uma adjetivação do termo. Ele deve ser antes disso, compreendido como uma perspectiva conceitual metodológica para a pesquisa sobre currículo, levando em conta sua natureza dialética e dialógica.

Pensar o currículo como gênero do discurso implica olhá-lo em seu contexto de produção e materialização, tomando-o como espaço de disputas, demarcado por embates entre os diversos grupos sociais e mecanismos envolvidos. Assim, consideramos o currículo do curso de Pedagogia que ambientou esta investigação como um gênero discursivo, uma vez que ele apresenta características de temática e estilo que o configuram como tal. Posto isso, afirmamos que a investigação de um currículo supõe a consciência de sua dinamicidade; desse modo, o currículo não pode ser compreendido como um documento dado, fixo, estático, imutável.

De modo geral, a proposta curricular do curso de Pedagogia da Uneb atende às exigências das políticas educacionais em vigor. Porém, a vivência na condição de professora-formadora no curso investigado evidencia sérios desafios no momento da concretização dessa proposta, principalmente levando em conta o ponto de vista político-administrativo da instituição de modo geral e a falta de professores que conduz, muitas vezes, à sobrecarga dos professores em atuação.

Assim, torna-se urgente discutir as reais condições de materialização do currículo para melhor qualificar a formação ofertada. Para tanto, deve-se atentar, não só para as questões pedagógicas, mas também para as questões técnicas e político-administrativas.

Portanto, a problematização da organização curricular do curso de Pedagogia da Uneb nos instigou a pontuar algumas indagações sobre desdobramentos da formação do pedagogo(a): “As condições materiais da instituição possibilitam, satisfatoriamente, a efetivação do currículo proposto? As inovações propostas no currículo estão além do mero cumprimento das determinações das políticas curriculares nacionais?”. Tais questões são, para este estudo, essenciais no processo de investigação desse currículo. Por meio delas, podemos pensar uma reorganização curricular não apenas formal, mas do currículo no contexto de sua materialização, problematizando seus efeitos.

### **3 ANÁLISE DOS DISCURSOS E DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA E DE PESQUISA**

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2014, p. 17-18).

Como apreender os sentidos e os discursos que tratamos nesta seção senão por meio das palavras? Mas não apenas por meio das que são ditas, dicionarizadas. Por isso, recorremos a Larrosa (2014, p. 17), pois o uso que aqui fazemos é o da palavra como práxis, como experiência dotada de sentido, uma vez que, quando utilizamos as palavras, “[...] do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Tendo isso em vista, por meio das palavras contidas nos dados produzidos, tratamos, neste capítulo, dos discursos acerca do entendimento que os sujeitos constituíram sobre docência e pesquisa na trajetória de formação em Pedagogia no contexto curricular do referido curso. Para tanto, lidamos com informações extraídas das situações discursivas do grupo focal e das narrativas de formação. Propusemos os encontros do grupo focal, entendendo-o como uma dinâmica que nos possibilitou a produção de informações, analisadas em uma percepção do coletivo. Obtivemos, com isso, acesso a depoimentos, discussões, convergências e divergências no processo de interação verbal dos sujeitos.

Por sua vez, as narrativas de formação nos forneceram posicionamentos e concepções dos sujeitos, individualmente, sobre o tema investigado. A discussão dos dados foi realizada entremeando fragmentos discursivos dos sujeitos, momentos de diálogos de interação no grupo focal, representações verbo-visuais das narrativas de formação em articulação com as discussões teóricas e metodológicas que fundamentaram este estudo.

### 3.1 A pesquisa no currículo do curso de Pedagogia: exploração dos sentidos e significação nas narrativas de formação

Na fase exploratória da investigação, propusemos a produção de uma narrativa, com a orientação de que, na elaboração, os sujeitos discorressem sobre o envolvimento com os componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica”, “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de Conclusão de Curso”, exemplificando com situações que, na opinião deles, tivessem favorecido ou não a formação no âmbito da docência e da pesquisa. Após essa etapa, procedemos à leitura global dos relatos, o que possibilitou a obtenção de um panorama geral dos registros.

Em leituras posteriores, foram destacados indícios discursivos que nos conduziram a delimitação das *unidades de significação* (trechos recorrentes e significativos dos relatos). Dessas, foram extraídas *unidades de sentido* (palavras/temas mais evidenciados nas unidades de significação), que, em seguida, foram descritas e interpretadas. Esse material empírico foi organizado e analisado, tendo como referência os conceitos de tema e significação da análise discursiva bakhtiniana.

É importante destacar que os fragmentos utilizados não sofreram modificação, apenas foram suprimidos alguns trechos, que não comprometeram a essência dos discursos e da análise. Os relatos foram identificados com letras aleatórias do alfabeto<sup>16</sup>, seguidas das letras iniciais que indicam o uso de narrativas de formação (NF), e de um número ordinal, que representa o período que estava sendo cursado pelo licenciando (a) quando produziram as narrativas. Já os depoimentos extraídos das narrativas de formação produzidas e/ou ampliadas pelos 17 sujeitos que participaram do desenvolvimento da investigação estão identificados nominalmente<sup>17</sup>; essa identificação é seguida também das letras NF.

Na maioria dos depoimentos, os licenciandos definiram como positivas as experiências vivenciadas nos componentes PPP, PE e TCC em sua formação inicial. Observamos, nas narrativas, que os momentos e as estratégias pedagógicas reservadas à pesquisa nos primeiros semestres do curso eram destinados, na maioria das vezes, ao

---

<sup>16</sup> Na fase exploratória da pesquisa foi dada aos estudantes a opção de não se identificar, opção aceita por todos que aderiram à proposta.

<sup>17</sup> Este procedimento encontra-se justificado no capítulo que trata da narrativa teórica e metodológica.

tratamento dos procedimentos técnicos para a organização de atividades acadêmicas e de pesquisas.

A proposta do curso de Pedagogia da Uneb prevê que o componente PPP contemple, desde o início do curso, atividades relacionadas à pesquisa e às atividades práticas pedagógicas. Ainda assim, em poucos relatos, houve a menção do contato com a escola e com a prática pedagógica já nos primeiros períodos do curso.

O estágio supervisionado e também o componente curricular de PPP, ao serem citados, mobilizaram diferentes sentidos sobre a vivência do estágio e sobre o contato com a prática. Esses foram referidos como uma oportunidade de vivenciar os desafios das salas de aula e como uma possibilidade de certificação da escolha pelo curso. As narrativas revelaram também o entendimento dos(as) licenciandos(as) da pesquisa como eixo da docência, ao relatarem sobre a experiência de se sentirem professores(as) durante os estágios.

Vários relatos dos sujeitos constam de reflexões acerca da prática pedagógica nos estágios curriculares e dos estágios como espaço para a vivência dessas práticas. Nunes (2011, p. 101) discorre sobre a importância de “[...] sentir-se professor desde a formação inicial” e ressalta que, “[...] para alguns estudantes, os estágios curriculares supervisionados constituem a primeira oportunidade que têm de experimentar a docência”. Afirma ainda que o momento da prática nos estágios supervisionados “[...] pode ajudá-los a vencer os medos e as incertezas em relação à atividade docente”. O autor acrescenta:

Os estágios curriculares são uma oportunidade de estudo muito importante para a formação do futuro professor. Como tal, eles precisam, em nosso entendimento, ser percebidos pelos estudantes e pelos professores como uma experiência formativa em que todos os momentos são relevantes para que os estagiários possam ter um primeiro entendimento do que é a prática pedagógica e de como se processa a escolarização na educação básica, agora vista na ótica de futuros professores. (NUNES, 2011, p. 135).

Para tanto, Nunes (2011, p. 135) argumenta que os futuros professores devem ter um olhar científico, “coletar informações da e na prática”. Esse “olhar científico” referido pelo autor pode ser relacionado a depoimentos que sinalizaram outro sentido para a pesquisa, o qual está além das normas técnicas e é associado ao desenvolvimento de uma postura investigativa e inquietadora diante da prática.

No currículo do curso, o contato com a escola está previsto para que ocorra não somente com a realização dos estágios obrigatórios do curso. Ainda que não tenha o formato de estágio, o componente de PPP deve favorecer atividades que aproximem o (a) licenciando (a) de Pedagogia, antes mesmo do estágio supervisionado, das atividades de prática no ambiente das escolas de Educação Básica. Conforme alguns relatos, os (as) licenciandos (as) evidenciaram como significativa a contribuição dos componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Pesquisa e Estágio”, associando-os ao exercício das habilidades de pesquisa, à possibilidade de vivenciar situações de investigação, de ter contato com o cotidiano da sala de aula e da reflexão sobre a prática.

O momento de realização do TCC foi recorrente nas narrativas e, na maioria das vezes, citado como tenso e angustiante, apontando que, para esse momento, deveria ser destinado um tempo maior para o contato com o campo e que tiveram dificuldades com a sistematização de leituras. Também merece destaque algo que consideramos positivo: o reconhecimento do TCC, pelos (as) licenciandos (as), como espaço para realizar uma pesquisa com maior ênfase em um determinado tema.

Como prevê a organização curricular do curso, os estágios ocorrem também em espaços não formais. Observamos que os (as) licenciandos (as) se referem à prática pedagógica nesses espaços em inúmeros relatos. Eles citam a contribuição dos componentes PPP e PE para a compreensão sobre a atuação em sala de aula e em outros espaços da educação. Esse fator remete à reflexão sobre um conceito mais amplo de prática pedagógica, que não se restringe apenas à sala de aula.

Com isso, retomamos a posição de Souza (2009) quando expõe a necessidade de compreender a formação de professores como resultante de uma práxis pedagógica, entendida como práxis institucional, multidimensional e intencional:

Práxis pedagógica que tanto pode ser realizada nas escolas, nos movimentos sociais e políticos. Mas sobretudo e de modo especial, nas atividades educativas desenvolvidas na formação de professores, mas também na de trabalhadores (adolescentes, jovens e adultos) que se fizerem estudantes com aqueles e aquelas que se apropriarem das ideias propostas por uma Pedagogia que se assuma na construção do humano como centralidade. (SOUZA, 2009, p. 81).

Essa práxis pedagógica supõe propiciar a formação de novos profissionais para a educação. Tais educadores devem ser críticos e atuantes e, uma vez inseridos em seu contexto social e histórico, conscientes de suas intencionalidades, podem ter sedimentada sua competência profissional com base, não somente em conhecimentos

técnicos, mas também no trato com a dimensão humana, tão necessária ao exercício da atividade pedagógica.

Santiago e Neto (2006) endossam o pensamento de Souza (2009), afirmando que a prática pedagógica constitui uma forma específica de práxis. Segundo esses autores, a práxis é uma prática social que envolve atividade teórica e prática. Sustentam que a prática pedagógica pressupõe uma teoria que a fundamente e a guie, uma vez que não há prática destituída de teoria e a teoria só existe em uma relação com a prática. Sob esse olhar, compreendida como unidade teórica e prática, a prática pedagógica deixa de ser uma atividade humana puramente mecânica e automática.

Podemos afirmar que o conceito de prática pedagógica de Vásquez (1997) dialoga com as concepções anteriores, pois o autor a entende com uma dimensão da prática social que implica a relação teoria e prática e que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. O autor acrescenta ainda que essa compreensão de prática incorporada à subjetividade humana e à dimensão material requisita meios e instrumentos que possibilitem a realização da ação pedagógica e do trabalho docente.

Acrescentamos a essa discussão o posicionamento de Franco (2008, p. 84) ao tratar de práxis educativa e práxis pedagógica:

A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Diferentemente de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que prescindem dessas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não foram, até então, objeto de estudo da Pedagogia, apesar de estarem incluídas no amplo contexto da educação. A práxis educativa ocorre, prioritariamente em *lócus* formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente [...] A *práxis* pedagógica poderá ser exercida onde a prática educativa acontece [...] A prática pedagógica pode e deve se realizar cientificando e humanizando essa prática nos mais diversos ambientes: jornais, televisão, editora, hospitais, empresas, serviços públicos, trabalhos comunitários [...] A práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa.

A autora argumenta ainda que toda práxis educativa supõe uma teoria que a fundamente e que caberá à Pedagogia, como ciência da Educação, fazer a mediação entre as teorias da práxis, transformando-a para fins de uma prática emancipatória. Caberá à Pedagogia transformar o senso pedagógico em ato científico.

Na continuidade da discussão acerca das concepções de prática pedagógica, reportamo-nos ao conceito de *discurso de práticas pedagógicas* de Souza (2008), por

considerarmos que os discursos dos sujeitos desta pesquisa foram constituídos por meio de suas experiências de aprendizagem na materialização do currículo do curso de Pedagogia. Segundo a autora,

A instauração dos “discursos de práticas pedagógicas” contribui para a constituição das convenções que o restringem, sendo essa instauração socialmente constitutiva em três aspectos fundamentais: a) as diversas posições de sujeito na aula, b) as diferentes relações sociais e formas de interação, e c) a referenciação dos sistemas de conhecimentos, valores e crenças sobre a realidade. É por meio dessa perspectiva material de compreensão de produção e recepção de discurso que se alicerça a subjetividade inerente às práticas pedagógicas. O “eu professor” assume variadas posições e se desdobra em diversos papéis sociais nos processos interacionais com os alunos. (SOUZA, 2008, p.145-146).

Essa compreensão de prática pedagógica está implícita na organização curricular do curso de Pedagogia e refletida nos discursos dos sujeitos, que ilustram as considerações até aqui tecidas e que se encontram explicitados no quadro abaixo:

Quadro 6 – Unidades de sentido e significação das narrativas de formação

| UNIDADES DE SENTIDO                                | UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO  |
|--|---|
| <p><b>Pesquisa</b><br/><b>Métodos/Técnicas</b></p> | <p>O componente curricular PPP possibilita um conhecimento importante com referência a projetos de pesquisa, como elaborar, o método a utilizar na pesquisa. (ANF 4°).</p> <p>A disciplina PPP no currículo tem contribuído muito, primordialmente para a construção do conhecimento em relação aos tipos de pesquisa, seus instrumentos para coleta de dados, a parte metodológica, os procedimentos e as etapas que uma pesquisa demanda como é realizada uma pesquisa no campo. (BNF 4°).</p> <p>Aprendemos normas da ABNT, como desenvolver projetos e a forma de organizar os trabalhos. (PNF 6°).</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Prática Pedagógica<br/>Pesquisa e Estágio<br/>Reflexão sobre a prática</b></p>  | <p>Um momento bastante importante que teve foi no 3º semestre [...] tive a primeira experiência de campo [...] fomos até as escolas de EJA e do ensino fundamental e senti interessada pelo ensino na prática. (DNF 4º).</p> <p>Os estágios supervisionados vieram por antecipar as cenas que encontraríamos futuramente em sala de aula, possibilitando a socialização, discussão e proposição de possíveis soluções a determinadas situações frequentemente vivenciadas em sala de aula. (INF 6º).</p> <p>A disciplina de PPP traz o foco à prática pedagógica, ou seja, como atuar em sala de aula e outros espaços da educação, buscando também pesquisar sobre as melhores maneiras, as formas de atuação mais eficiente no processo educacional e estas buscas tem como ferramenta principal a pesquisa e isso é comum no estágio supervisionado que também se apoia na pesquisa, tanto teórica e também nas reflexões da própria prática. (UNF 8º).</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Pesquisa / investigação<br/>Curiosidade científica<br/>“Olhar reflexivo”<br/>Pesquisa como formação<br/>Produção científica</b></p> | <p>Ao estudar Pedro Demo pude perceber que muitos problemas escolares não são solucionados justamente pela falta de pesquisa, desse olhar reflexivo por parte dos professores, é certo que as teorias que os outros componentes oferecem não dão conta, ou melhor, não respondem muitas questões da realidade escolar, mas são o suficiente para nos despertar enquanto profissional a fim de querermos aprender sempre mais e ir buscar mais fundamentação. (FNF 6º).</p> <p>Favorece em nosso exercício da docência e da pesquisa, uma vez que nos proporciona uma observação, uma pesquisa com maior ênfase num determinado tema. (HNF 6º).</p> <p>Pude perceber o quanto é importante os estudantes conhecer o campo da pesquisa, pois para aprimorar nossos conhecimentos é necessário que nossos estudos não fiquem restritos a leitura de texto e livros. O trabalho com a pesquisa nos permite ir além, observar o espaço que temos interesse em conhecer e vivenciá-lo. (XNF 8º).</p> <p>Ajuda a desenvolver “um espírito científico”. (TNF 6º).</p> <p>[...] no PPP pude por meio da pesquisa ir me envolvendo de tal forma que aprendi muito sobre o</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Pesquisa / investigação</b><br/> <b>Curiosidade científica</b><br/> <b>“Olhar reflexivo”</b><br/> <b>Pesquisa como formação</b><br/> <b>Produção científica</b></p> | <p>tema o qual estava pesquisando. (MNF 6°).</p> <p>As disciplinas de PPP e PE contribuem muito para nossa formação [...] vivências no período do estágio, junto com as disciplinas do curso é uma oportunidade de está escrevendo artigos, resumos [...] apresentando em eventos e socializando essas vivências com outros estagiários. (ENF 6°).</p>   |
| <p><b>Relação teoria e prática</b><br/> <b>Pesquisa na prática pedagógica</b></p>   | <p>[...] vejo a disciplina de PPP de forma positiva tanto no exercício da pesquisa quanto da docência, pois durante as pesquisas realizadas possibilitou a compreensão da relação teoria e prática. (CNF 4°).</p> <p>[...] Ao longo do curso pude perceber o quanto é necessário associarmos a pesquisa a nossa prática. (FNF 6°).</p> <p>Propicia desenvolver análises críticas-reflexivas sobre a atuação profissional do professor [...] o contato com a disciplina de PPP e as experiências de estágio no curso de Pedagogia é de fundamental importância para [...] conhecer situações de investigação. (VNF 8°).</p> |

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Diante dos depoimentos dos estudantes de Pedagogia acerca da contribuição dos componentes PPP, PE e TCC (ênfase da pesquisa na fase exploratória), é possível afirmar que esses componentes foram apontados como relevantes para formação dos (as) futuros (as) pedagogos (as). Todavia algumas lacunas foram pontuadas, dentre elas, as mais frequentes foram: a referência à articulação do componente PPP com as demais disciplinas do curso e o tempo escasso para o contato com o campo durante a realização do TCC e dos estágios. Houve também o depoimento de um sujeito da pesquisa que acusou distância entre as primeiras orientações sobre pesquisa, exploradas no semestre inicial do curso, e a realização do TCC, pontuando que as atividades da prática pedagógica e da pesquisa deveriam ser mais constantes.

Os sentidos explicitados foram mobilizados pelos sujeitos diante do envolvimento com os componentes PPP, PE e TCC. Dessa maneira, ao observarmos o fluxograma do currículo do curso, bem como as ementas dos referidos componentes e os entrelaçarmos às narrativas dos sujeitos, foi possível perceber que esses sentidos podem ser associados a conteúdos curriculares presentes nas ementas, ora explícitos no

texto curricular ora implícitos às situações de aprendizagem que aparecem descritas nos depoimentos analisados. Essa compreensão nos leva a lembrar que este estudo envolveu a organização curricular de um curso de formação inicial de professores, o que implicou pensar o currículo prescrito e o currículo vivido pelos sujeitos investigados.

Nessa discussão, esclarecemos que se fez presente em nossas análises, tanto nesta seção como em todo estudo, a concepção de currículo/cultura como prática de significação no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Silva (2003), o sentido e o significado não são produzidos de forma pura e independente, eles só existem em uma rede de relações, entrelaçados em suas marcas de linguagem como sistemas, estruturas e, portanto, como prática de significação. Ainda segundo esse autor, o currículo se apresenta como texto e, para efeito de análise, a aproximação com esses textos deve possibilitar a decifração das condições de produção que geraram os significados particulares de sentido, passando a serem vistos como discurso, como práticas discursivas, em seus atos de constituição. Para o autor,

O currículo como espaço de significação está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto apenas como espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz e nos produz. (SILVA, 2003, p. 23).

A concepção de currículo como prática de significação se inscreve nas teorias pós-críticas, especificamente nas proposições da visão pós-estruturalista dos estudos de currículo, pois, segundo Souza (2008, p. 145),

É justamente com a insurgência da visão pós-estruturalista do currículo, com seu pressuposto da primazia do discurso e das práticas lingüísticas como modos de subjetivação e constituição de identidades, que se começa a configurar um campo teórico para a elaboração de currículos escolares, que privilegia os saberes didáticos e pedagógicos como espaço de construção e afirmação de significados acerca da realidade problematizada.

Pensar o currículo a partir dessa perspectiva implica relacioná-lo sempre a um tempo histórico, a práticas discursivas, a contextualizações. Dessa forma, o currículo passa a ser entendido não mais como estrutura fixa, imutável e fragmentada. Pensar

assim requer excluir a ideia de análise tradicional e técnica e adotar o diálogo na construção e na materialização do currículo. Nessa compreensão, o currículo pode ser concebido como discurso inserido em uma trama de sentidos, pode ser analisado como discurso e ser visto como uma prática discursiva, como prática de significação (SILVA, 2003). Pois, como prática de significação, o documento curricular constitui, também, uma prática discursiva.

### 3.1.1 Ainda sobre a exploração das narrativas de formação: uma concepção mais ampla de docência

Como descrito no capítulo que trata da narrativa teórica e metodológica, na continuidade da investigação os sujeitos realizaram a produção/ampliação das narrativas de formação. Na exploração dessas narrativas, evidenciamos que os estudantes revelaram possuir uma concepção mais alargada da docência. Eles reconheceram a necessidade de formação específica e qualificada para a atuação como docente, apontaram também que deve ser intrínseca a relação entre docência e pesquisa. Demonstraram ter conhecimento sobre outras possibilidades de atuação além da docência, como a gestão, a coordenação pedagógica, a pesquisa e a prática pedagógica em outras instâncias educativas além das escolas. Nos fragmentos abaixo, podemos visualizar os discursos mais recorrentes, nas narrativas de formação, que evidenciam estas considerações.

Entendo que a docência, vai além de aulas, pois o educador exerce um papel insubstituível na vida do aluno, num processo de transformação social, na formação humana... O professor sendo também um pesquisador tem maior chance de resolver as situações que, porventura surgem em seu dia-a-dia, porque seus pensamentos, questionamento estão em constante construção. (Patrícia Sorte – NF).

Vejo a docência não somente como o ato de ensinar, mas ação pensada, intencional, interativa, aberta ao diálogo, e o saber perpassa entre discentes e docentes. (Elisângela – NF).

A docência pra mim vai muito além do ato de ensinar, pois permite ao professor ressignificar e refletir sobre os seus saberes apreendido durante a sua formação inicial e continuada. (Orlando – NF).

A docência está ligada à pesquisa, pois não há docência sem pesquisa. Assim saliento que a pesquisa é essencial para a prática docente. (Hellen – NF).

Vejo que a docência acima de tudo exige formação, essa formação assim como a atuação deve caminhar junto à pesquisa. (Vanessa – NF).

Podemos afirmar que, nesses fragmentos, a docência foi compreendida como prática complexa, produzida socialmente e “historicizada” pelos atos das pessoas que a configuram em diferentes espaços e temporalidades. Destacamos ainda que Coelho e Souza (2012, p. 3) caracterizam a docência por meio de sua relação com a linguagem, e, nessa interação, o trabalho docente é visto como produto das relações sociais nos atos dos sujeitos, “na prática do sujeito que se cumplicia com a reciprocidade de geração de alteridades enunciativas da e na aula”, ressignificando a escola como instituição formadora. As autoras argumentam:

A docência e seus discursos organizam o saber pedagógico, classificam e definem a natureza do ensino, (re)criando e (re)produzindo normas e regras que são integrantes da cultura e do currículo escolar. Como prática social que ocorre no universo da educação escolar, a docência é permeada de relações de poder que podem ser verticais ou horizontais, do tipo A para B ou A e B, a docência traz em si um construto de relações dialógicas, podendo conservar e cristalizar determinadas ações ou romper e transgredir. (COELHO; SOUZA, 2012, p. 4).

Em sua narrativa, Elisângela destaca: “Vejo a docência não somente como o ato de ensinar, mas ação pensada, intencional, interativa, aberta ao diálogo, e o saber perpassa entre discentes e docentes”. Podemos inferir que o fragmento revela uma compreensão da docência como construção sociodiscursiva, dialógica.

Coelho e Souza (2012, p. 3) situam a docência como objeto do discurso, como ação humana, trabalho subjetivo e singular que (re) define os sujeitos sociais aluno e professor numa relação discursiva na produção de conhecimento. O discurso de Patrícia Sorte pode se inserir nessa perspectiva: “Entendo que a docência vai além de aulas, pois o educador exerce um papel insubstituível na vida do aluno, num processo de transformação social, na formação humana”.

O sentido de docência em destaque nesta seção está de acordo com o previsto no quarto artigo das DCNP (BRASIL, 2006), que prevê que o curso de Pedagogia deve formar não só para o exercício da docência, mas também para o desempenho das atividades de gestão de sistema de ensino, coordenação e avaliação de experiências

educativas em espaços escolares e não escolares, e produção e difusão de conhecimento no campo educacional.

As compreensões extraídas dos discursos dos sujeitos revelam um sentido mais amplo de docência. Com relação a isso, Libâneo e Pimenta (2011) tecem críticas contundentes sobre essa perspectiva, destacando, como vimos anteriormente, o quanto isso diminui as possibilidades de atuação do educador e descaracteriza o campo teórico e investigativo da Pedagogia.

### **3.2 Os sentidos extraídos dos discursos do grupo focal: entrelaçamentos com as representações verbo-visuais de docência e pesquisa**

- Já o professor Otávio, desde o início das aulas, ele diz que a gente não tem que fazer, a gente é convidado a fazer, eu achava interessante ele dizer que a gente não está aqui pra ser pedagogo, a gente é convidado a ser pedagogo e isso me marcou. (Tatiana – GF A).

- E isso tem uma força grande, porque você vê que tem muita gente que passa pela universidade e somente passa pela universidade, nada marca, não faz nada na universidade que o marque. (Edison – GF A).

As situações de discursividade do grupo focal, promovidas com vistas à produção dos dados, instigaram os sujeitos a remeterem-se às experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e consideradas significativas em sua formação. Podemos perceber, nos fragmentos da epígrafe, que Tatiana e Edison referem-se à experiência no mesmo sentido defendido por Larossa (2014), já referenciado neste texto. A experiência é definida como algo que nos toca, algo que nos acontece, que deixa marcas, que não é apenas o que acontece ou se passa. Segundo ao autor, “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LAROSSA, 2014, p. 26). Afirmamos, a partir desse recorte inicial e de outros fragmentos dos sujeitos apresentados neste capítulo, que as dinâmicas de produção dos dados favoreceram a tomada de consciência, por parte dos sujeitos, de suas vivências no currículo do curso e a possibilidade de, por meio da retomada reflexiva das situações formativas vivenciadas, atribuir a elas o *status* de experiência.

No primeiro encontro do grupo focal, a problematização de imagens foi o recurso ao qual recorreremos para iniciar as discussões, procedimento utilizado com os

dois grupos. Foi apresentada a eles uma imagem veiculada nas redes sociais da internet, que contém diversas representações do professor, hipoteticamente, relacionadas à visão da sociedade, dos alunos, das famílias dos alunos e da família do professor, do governo, e do próprio professor.

Figura 3 – Como o professor é visto



Fonte: Carneiro (2013).

As enunciações dos sujeitos da pesquisa, com base na observação e na problematização das imagens revelaram percepções, lembranças de escola, associações teóricas, imagens do cotidiano do curso que se fizeram significativas para a constituição dos sentidos atribuídos à docência. Muitos sujeitos se projetaram nas imagens observadas, as utilizaram como referência a serem seguidas e/ou dispensadas como representação de seu futuro profissional. Associaram as imagens aos diferentes modos de ser professor, à organização curricular, aos conhecimentos teóricos explorados no curso e às situações positivas, por exemplo, quando destacaram a consciência crítica e a utopia como características que devem ser inerentes a todo professor. Essas imagens, de

acordo com os estudantes, remetiam ao autoritarismo, ao ensino tradicional e à alienação também foram mencionadas. Os fragmentos discursivos transcritos a seguir retratam essas considerações.

- Por ele mesmo sou eu! [Sorri e exclama com voz entusiasta]. (Edison – GF A).
- É a esperança, acho que lá no fundo o professor ainda tem uma esperança. Se vê sim como herói. (Hellen – GF A).
- Por ele mesmo sou eu [reafirma]. Eu acho que essa utopia, se falta no professor, ele não é professor [...] Paulo Freire representa pra mim a imagem de um educador ideal e consciente. Freire não era alienado, deslumbrado. Ah! Que lindo! Vou fazer umas coisas aqui “triloucas”. Não! Ele era consciente das dificuldades da educação, dos problemas que tinha na educação, ele acreditava que o ser humano era capaz de mudança. (Edison – GF A).

Essa imagem do governo está bem presente na organização dos cronogramas de aula, nas grades curriculares, pois, de toda sorte, fica embutido nas entrelinhas de nossas grades curriculares, um pouco desse indivíduo adestrado, e muita gente sai com isso na cabeça e lá fora trabalha adestrado, trabalhando pelo sistema, reproduzindo o sistema. (Edison – GFA).

Ah! Essa imagem aí pelos alunos. Eu acredito que talvez numa fase assim de criança, eu não passei por isso, por um professor ou outro quando era criança, mas não tão exagerado. Aqui, nesse momento de universidade, eu penso que essa imagem não corresponde, ainda mais hoje que há interação, convívio, o professor é bem amigo, é fato que tem um ou outro que cobra mais, mas fica bem longe dessa imagem aí. (Glória – GFB).

Então, a gente se pergunta assim: “Qual o significado do professor dentro da sociedade atual? Algumas discussões que a gente tem sobre isso, como se configura o papel do professor na sociedade?”. E aí a gente pensa assim: qual a imagem que a gente cria de nós mesmos dentro dessa sociedade? Então, esse professor que tem que salvar o mundo, como herói mesmo, tem que ser feito alguma coisa, tem que salvar o mundo. A gente acaba se configurando nessa imagem. (Patrícia Reis – GFB).

As representações do professor, de acordo com a perspectiva da sociedade, como um indivíduo transtornado mentalmente, preso a uma camisa de força e visto como um mendigo pela própria família foram imagens mencionadas por sujeitos dos dois grupos

e associadas à repercussão social quanto à escolha do curso, quanto à escolha da profissão docente.

Acabei de ouvir isso hoje da mãe de Nice [referindo-se à Maria Eunice]. A gente chegou na casa dela reclamando da aula, e a mãe dela falou: “Mas vocês não vão enlouquecer, viu?”. (Tatiana – GFA).

Você está fazendo o quê? Pedagogia? Você está doída, vai querer dar aulas? [representando discursos de pessoas que conheceu] (Maria Eunice – GFA).

É interessante essa visão da família, pois ainda acontece, quando alguém da família diz que vai ser professor, não há aquela alegria de todos. Eles olham [Pausa. Expressão de reprovação, tristeza]. “Ah, vai ser professor?”, com aquele desânimo, e dizem assim: “Você tem certeza?”. (Patrícia Sorte – GFB).

Acho que não só na Pedagogia, mas em todas as licenciaturas, o pessoal volta mais pra questão dos bacharelados. (Orlando – GFB).

Na Pedagogia ainda mais, porque o pessoal tem aquela visão já que os pedagogos só podem dar aulas pra crianças. (Ana Paula – GFB).

Ao refletir sobre os discursos dos sujeitos, buscamos perceber os sentidos que foram sendo revelados por eles em relação à pesquisa e à docência em suas trajetórias de formação no contexto do currículo do curso de Pedagogia. De modo geral, a empiria, proveniente dos encontros do grupo focal, fez surgir enunciações comuns nos depoimentos dos sujeitos dos dois grupos. Elas correspondiam ao entendimento de pesquisa e à relação entre pesquisa e docência na formação em Pedagogia e na prática profissional do docente.

Nas discussões iniciais, ao referirem-se à pesquisa, foram comuns expressões que procurassem defini-la, questionamento, autonomia, descoberta, curiosidade, busca por conhecimentos, como podemos constatar na fala da licencianda Tatiana: “A palavra ‘pesquisa’ me lembra autonomia, conhecimento e descoberta”. Tivemos também, tanto nos depoimentos como nas manifestações verbo-visuais, referências à pesquisa como uma atividade que exige habilidades específicas e produção sistematizada de conhecimentos. Observamos que os sentidos produzidos sobre pesquisa se alteram em

sua significação com o ingresso na universidade, como relatado no discurso da licencianda Karol:

Pesquisa, a gente aprende que pesquisar é buscar, ir atrás do que se quer da informação. Só que é assim, não é uma pesquisa superficial, a busca tem que ser acompanhada de olhar muito crítico e, no Ensino Médio, não temos essa ideia de busca crítica, normalmente qualquer coisa que a gente pega na internet lá o professor aceita. E quando a gente chega à universidade eles passam isso pra gente, que a gente tem que ter um olhar crítico, tem que buscar, fazer da nossa forma. (Karol – GF A).

As enunciações desencadearam também discussões sobre temáticas como: o papel do professor na tarefa de instigar a curiosidade dos alunos, a relevância social da pesquisa, a importância da universidade, a contribuição do currículo do curso na formação para a pesquisa e a docência. Essas questões podem ser observadas nos fragmentos discursivos que seguem.

E a pesquisa, eu coloquei: curiosidade, investigação. É o momento que a gente tem de saber, de perceber uma característica em qualquer espaço, voltando para a questão da docência, do discente ou da dinâmica mesmo da sala de aula. E a investigação? De ter essa curiosidade, de ter o interesse, a oportunidade da investigação. (Elisângela – GFB).

[...] pesquisa é busca do conhecimento, essa busca pelo conhecimento se dá através de uma questão, de um problema de uma dúvida. Como diz Paulo Freire: que o professor ele não transfere o conhecimento, então, não adianta, o professor não tem que transferir o conhecimento. O professor tem fazer o quê? Aguçar, instigar o aluno para que ele vá à procura desse conhecimento, porque você problematizando vai surgir dúvida, vai surgir uma pergunta, uma questão, e, com isso, ele vai à busca do conhecimento. (Hellen – GFA).

Eu coloquei aqui: pesquisa é a busca por respostas que surgem a partir de uma inquietação pessoal e tem como objetivo, trazer algum benefício para a sociedade, pois se a pesquisa não for trazer algum benefício para o meio social, não é uma pesquisa, não tem razão de ser, de existir. Não sei nem se isso seria científico de fato. Uma coisa que eu achei interessante em Freire é que ele defende com unhas e dentes a questão da pesquisa, do professor pesquisador; se o professor não for pesquisador, conseqüentemente ele não ensina, ele não produz criticidade nenhuma. (Edison – GFA).

Compreensões comuns aos depoimentos acima foram evidenciadas nas representações verbo-visuais de docência e pesquisa. Na Figura 4, a licencianda Tatiana justifica a escolha do espelho dizendo se tratar de uma representação da relação professor-aluno. Afirma também ser essa uma de suas impressões sobre a docência: o professor funciona como um reflexo para o aluno, como uma inspiração. Por isso, considera significativo o cuidado com aspectos que vão além da dimensão profissional, sendo necessários carinho e exemplos que contribuam positivamente para a formação do aluno.

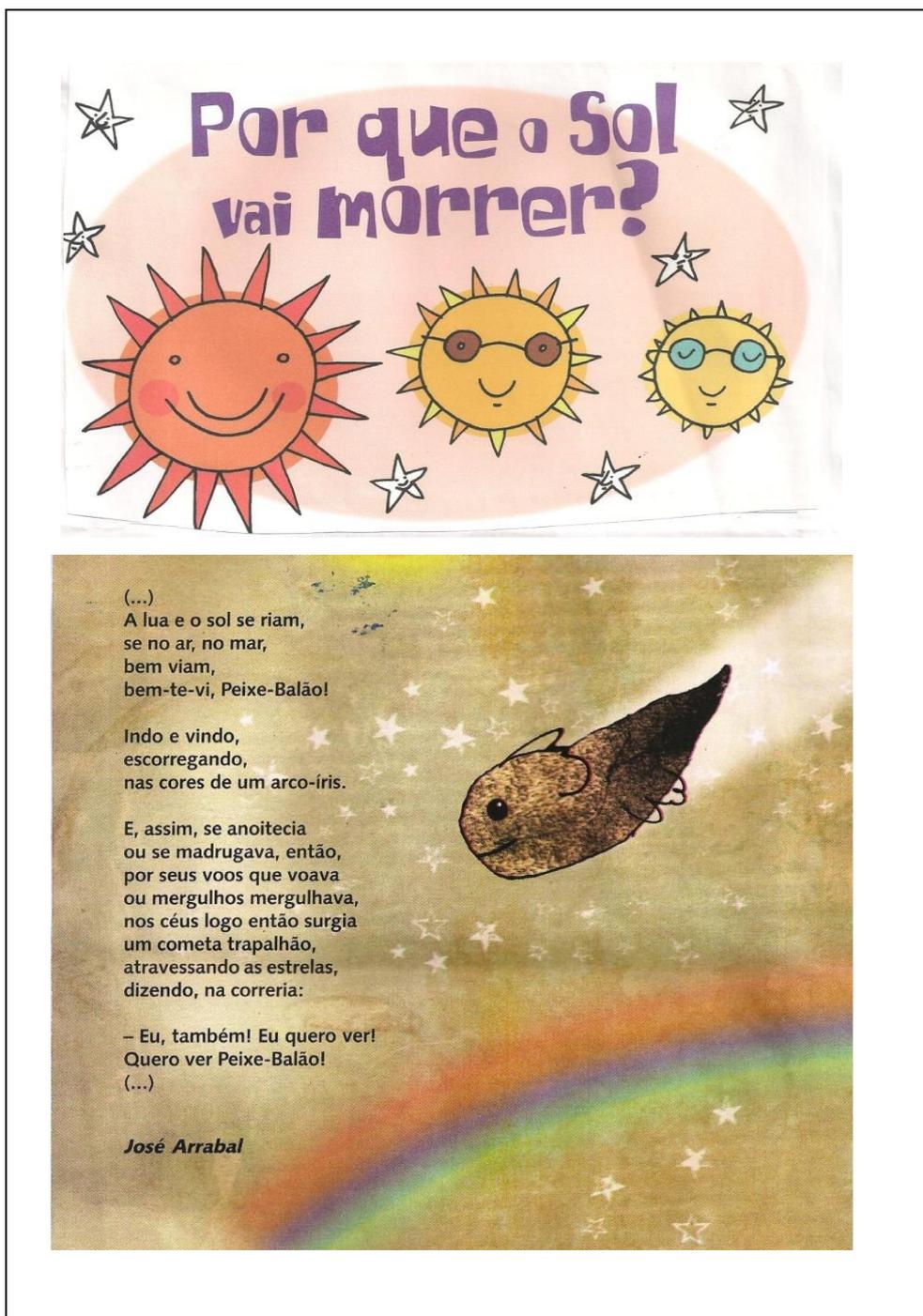
Figura 4 – Representação de docência e pesquisa (Tatiana)



Fonte: Elaborado por Tatiana utilizando recortes de revistas.

A licencianda Tatiana ainda refere-se à docência e à pesquisa, compartilhando o mesmo sentido manifestado por Cleidimar. Esta expõe que o professor deve instigar o aluno a desejar o conhecimento, a buscar suas próprias respostas, deve ser também criativo e sensível, sendo essas características comuns ao pesquisador e ao professor. Vejamos como ela faz sua ilustração:

Figura 5 – Representação de docência e pesquisa (Cleidimar)



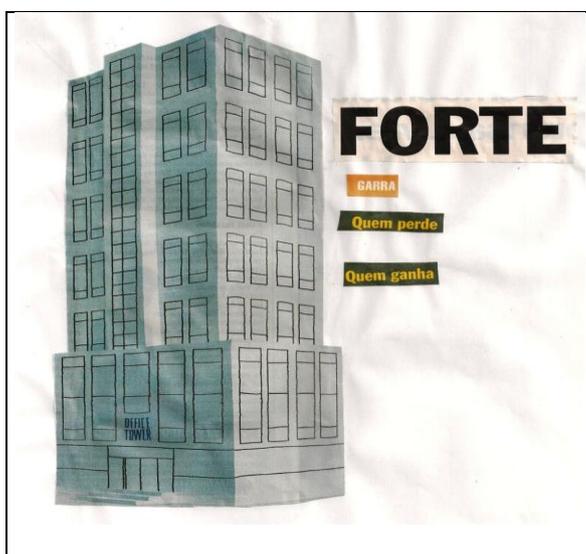
Fonte: Elaborado por Cleidimar utilizando recortes de revistas.

A representação da licencianda nos remete a Freire (1985). O autor afirma que o ato de conhecer inicia-se sempre com uma pergunta, que gera uma dúvida e impulsiona a procura, em um movimento sempre marcado pela busca de respostas. Nesse percurso, o ato de questionar se estende à realidade, repudiando o óbvio, o que está posto e tomado como dado e inquestionável. Aqui reside a semelhança entre as representações de Cleidimar e Tatiana.

Cleidimar também expressa, em sua representação, que a pesquisa sempre parte de uma pergunta e que, para responder a esse questionamento, o pesquisador se depara com muitas outras questões no processo de investigação. Esse constante indagar enriquece as respostas anteriores, em uma dinâmica que não se esgota nos primeiros achados; respostas são encontradas, mas sempre fica algo a mais para investigar. Por isso, além de questionar, buscar as respostas, o pesquisador tem que ser criativo. Ela acrescenta que, assim como o artista, o pesquisador deve possuir sensibilidade e criatividade.

Já a licencianda Karol, ao recorrer à imagem de um edifício, fez uma analogia. Ela expôs que tanto o docente quanto o pesquisador devem ter, em sua formação, uma sólida estrutura. Argumentou ainda que para atingir o ponto mais alto de um edifício é necessário passar por vários andares, associando essa passagem às diversas etapas que precisam ser realizadas em uma pesquisa para atingir os objetivos traçados. A docência foi associada à mesma ilustração e para adjetivar um bom professor destacou as palavras, força, garra e saber.

Figura 6 – Representação de docência e pesquisa (Karol)



Fonte: Elaborado por Karol utilizando recortes de revistas.

A próxima reflexão sobre as representações verbo-visuais de docência e pesquisa é apresentada por recortes, em tom interrogativo (“O fim?”) e um afirmativo (“Pause”). A licencianda Hellen argumentou que usou essas expressões para pensar a atividade de pesquisa e de docência como algo dinâmico, em que a ideia de fim não se aplica, pois o que se pode realizar é uma pausa para que sejam analisados os resultados e os desdobramentos de nossas investigações. Quanto à docência, a licencianda expressa que a pausa representa os momentos de parar um instante para refletir sobre a prática: repensar a ação realizada e programar as ações futuras.

Figura 7 – Representação de docência e pesquisa (Hellen)



Fonte: Elaborado por Hellen utilizando recortes de revistas.

As análises dessas representações e dos fragmentos discursivos remetem aos diferentes sentidos da pesquisa; esta pode ser desde a busca de respostas a alguma inquietação pessoal, a obtenção de conhecimento sobre algo de nosso cotidiano, até a procura de soluções para questões mais amplas, quando se faz necessário investirmos em uma resolução de um problema mais complexo. Na investigação destinada à produção de um conhecimento mais específico sobre determinado assunto, não se persegue qualquer saber, mas sim aquele que ultrapassa a compreensão ou a explicação mais imediata da realidade (GATTI, 2007).

Nesse caso, estamos fazendo pesquisa para construir ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc. (GATTI, 2007, p. 10).

A autora, no entanto, frisa que a segurança, mencionada anteriormente, não é absoluta, mas sim parcial. Isso por que, em uma investigação, as teorias, os métodos, as técnicas de pesquisa oferecem alternativas, possibilidades, nunca verdades absolutas, uma vez que também não há conhecimento absoluto.

Consideramos pertinente acentuar que apenas explicar uma definição ou mesmo caracterizar o ato de pesquisar é útil, porém insuficiente para tratarmos de nosso entendimento de pesquisa. Torna-se necessário explicitarmos que a concepção que tomamos como referência articula-se com a perspectiva teórica e metodológica adotada, com nossa postura durante o processo de construção desta investigação. Nesse sentido, destacamos que o caráter dialógico deste estudo nos conduziu a pensar a pesquisa como um acontecimento marcado pela interação entre pesquisador, sujeitos da pesquisa, discussões teóricas e encontros com os professores envolvidos no processo de orientação.

Concordamos com Vasconcelos (2013) que, em diálogo com as teorizações bakhtinianas, expõe que o processo de pesquisa não constitui um ato solitário e individual. A autora afirma que ser pesquisador implica participação ativa e autocrítica constante. Nessa acepção, assevera que

Pesquisar é um processo de desencantamento e encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica no mundo [...] A pesquisa como conhecimento de si, como revisitar-se e reconhecer-se, leva-nos a compreender os processos de produção científica atravessados pela vida. Essa é uma proposta também de construção textual, visto que todo conhecimento deve ser também reconhecimento, pois precisa fazer sentido para quem o produz e para os que se relacionam com ele. (VASCONCELOS, 2013, p. 77).

Compartilhamos do pensamento da autora e concordamos que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação entre as pessoas. Produzir um

conhecimento por meio de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da alteridade e do dialogismo. Esses princípios estiveram presentes durante todo processo da investigação, uma vez que, em todas as etapas da pesquisa – planejamento, execução, análise das informações produzidas – bem como na própria escrita deste texto, estivemos sempre mediando, escolhendo e traduzindo relações.

Ademais, evidenciamos que as produções dos licenciandos são dependentes da interação social e, por essa característica, dialoga com Bakhtin: “[...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2012, p. 126).

Reafirmamos que, neste estudo, o processo de pesquisa foi entendido como um acontecimento dialógico, estabelecido na tríade “pesquisador, licenciando e objeto”. Partilhamos da compreensão de Vasconcelos (2013, p. 80) sobre o investigador; para ele, “O pesquisador, ao encontrar-se com o pesquisado, também sujeito falante, vivencia uma situação cuja interação se dá entre sujeitos, sendo por meio dessa interação que se dá a participação ativa do conhecimento da pesquisa”.

Destacamos na sequência algumas indagações sobre a materialização do currículo do curso que, nos diálogos do grupo focal, foram problematizadas. Em um dos encontros, durante a interação verbal entre os sujeitos, estes se questionaram se o que eles faziam no curso de graduação podia ser considerado pesquisa científica, pois, na discussão, o único aspecto atribuído pelo grupo para caracterizar a pesquisa científica havia sido a existência ou não de relevância social nas atividades que desenvolviam.

- Na verdade a gente pensa que a pesquisa [...] parte de algo que a gente quer, mas não só isso, tem que ser relevante pra comunidade, se não for relevante pra comunidade, não há necessidade de pesquisa [...] Isso mesmo. Tem que ser relevante, tem que ter um alcance social, ou não é pesquisa. Vai ser só uma curiosidade do seu quintalzinho, do seu mundinho. (Edison – GF A).

[Edison reforça que na Uneb – DEDC / Campus XII, as atividades de pesquisa têm alcance social].

- Tem, tem sim. Porque pra eu começar a fazer pesquisa, eu tenho que me formar enquanto pesquisador, já é uma relevância. E eu como pesquisador vou ter essa relevância social. É o que a gente já tá tendo agora nos trabalhos. A pesquisa acadêmica na sala de aula ainda não tem esse alcance, ela vai começar a ter alcance quando eu começar a puxar pra mim a responsabilidade e fizer pesquisa e buscar apresentar

isso. (Edison – GF A).

- Eu acho, assim, a gente deve fazer pesquisa conforme parte da gente e que essa pesquisa possa também abranger o social, mas que ela parta do individual. (Hellen – GF A).

- Por enquanto, eu acho que essa pesquisa que a gente faz aqui ainda não tem um alcance social. A gente está desenvolvendo em nós, para quando nos formamos pesquisadores a gente ter uma ideia de como analisar o meio social onde a gente vive. (Cleidimar – GF A)

- Eu tenho outro conceito sobre se o que a gente faz aqui é pesquisa. Deveria ser, mas a universidade ainda está muito restrita no terreno universitário. (Karol – GF A).

[Momento de discussão mais acalorada em que Edison interrompe a fala de Karol]

- Não está, não está! Porque a gente tem um monte de projeto de extensão. (Edison – GF A).

- Mas estamos falando de pesquisa. (Karol – GF A).

- Mas tanto a visão de extensão como a de pesquisa dependem do sujeito. (Edison – GF A).

- O que estou querendo dizer Edson [não completa a frase]. No SIP passado, o que a gente fez foi pesquisa? Teve relevância? (Karol – GFB).

- Não foi pesquisa. É assim [pausa] não teve relevância naquele momento. Mas teve a relevância de formar o sujeito enquanto pesquisador. (Edison – GF A).

- Mas deveria ter naquele momento. (Karol – GF A).

- Mas não tinha suporte. (Edison – GF A).

- Mas, deveria ter suporte [incisiva no tom de voz]. É isso que eu estou querendo dizer, deveria ser relevante, mas ainda não é. (Karol – GF A).

- Bem, ainda é restrita à formação. Mas veja que daí surgiu um artigo que eu apresentei em Recife, um artigo sobre a criança negra na escola, que vou apresentar em Caetité. E foi daquela “bagunça” toda [sorri, mas com entonação positiva ao enunciar “bagunça”]. (Edison – GF A)

- Eu não disse que não é relevante. É. Mas, ainda não o é da forma que deveria ser. (Karol – GF A).

- Um bom artigo tem a sua relevância, como pra apresentar num evento [sorri e ironiza, deixando entender que a discussão se trata de relevância social de modo mais abrangente]. (Hellen – GF A).

[Edison, mesmo com uma palavra afirmativa, ainda demonstrou uma

expressão de questionamento, mas resolve encerrar a discussão].

- Entendi. (Edison – GFA).

É importante ressaltarmos que a prática da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia que ambientou esta investigação contempla a iniciação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, às habilidades básicas de investigação, à importância de uma postura investigativa diante da prática pedagógica, à oportunidade de aprendizagem do processo de sistematização de pesquisa mediante a elaboração do TCC. No entanto, é necessário refletirmos sobre as condições objetivas para desenvolvimento de práticas de pesquisa científica, pois essas impõem condições técnicas, teóricas e institucionais que são específicas e nem sempre acessíveis em cursos de graduação. Nos casos da inserção em projetos de iniciação científica, por exemplo, não é possível contemplar todos os alunos.

É possível extrair dos depoimentos que os sujeitos referem-se à pesquisa ora como atividade acadêmica do curso ora como atividade científica. No entanto, questionam a viabilidade de realização de pesquisa científica no curso de Pedagogia. Reconhecem, dessa forma, que o que fazem na graduação pode ser considerado como um exercício das habilidades de pesquisa; e, ainda que tenham considerado esse exercício algo muito positivo, os sujeitos divergiram quanto ao desafio e, muitas vezes, à impossibilidade de desenvolver esse tipo de pesquisa concomitante à atuação como docente.

Os sujeitos expressaram sentidos distintos para a pesquisa e para docência, diferenciando-as em muitos momentos, mesmo sendo recorrente, em vários depoimentos, a consideração de sua indissociabilidade. Quando se referiram à pesquisa na docência, associaram-na sempre à postura do professor de instigar a curiosidade do aluno, ensinar partindo de questionamentos, estimular o aluno na busca pelo conhecimento, sendo essa atitude um recurso para aprimorar a prática docente.

Foram recorrentes algumas reflexões nos discursos dos alunos que revelam um posicionamento consciente em relação a seu processo formativo. Nelas notamos: as expectativas em relação à atuação profissional no futuro, o modo como as aprendizagens e os conhecimentos construídos na universidade poderão auxiliar na profissão, e a visão do estágio como espaço fundamental para o exercício da habilidade de observação e questionamento. Ademais, foi recorrente, nos depoimentos, certa reivindicação quanto à busca de condições para que possam ser colocados em prática os

conhecimentos construídos durante a formação universitária. Essas questões podem ser observadas a seguir:

É instigar o aluno a querer saber também [...] Por isso que eu coloquei aqui, coloquei como expectativa minha ainda, saber como ser um bom pesquisador e como essa pesquisa vai influenciar na minha formação tanto como pedagoga como pessoa na minha sociedade. (Cleidimar – GF A).

[...] a gente tem observado essas questões que estão na educação pública, e que isso levanta inúmeros questionamentos, você fica se perguntando: “mas porque isso?”. Penso que já tem esse olhar de pesquisador, justamente adquirido por esse currículo, dessas disciplinas que muito tem contribuído. Então, você adquire muitos conhecimentos. E na prática, eles são sufocados? Você tem realmente oportunidades de colocar em prática o que você aprendeu? Muitas vezes, no estágio, você é podado em algumas situações [expressão de lamento, dúvidas] fica essa situação. E você já chega na sala, pelo menos é o que tem acontecido comigo, você levanta as dúvidas, conversa com o professor, vai aos autores dos livros, mas, infelizmente, você não pode chegar no ambiente e mudar uma situação que já tem. [...] O que eu posso fazer como docente? Pois como aprendiz, ainda estamos em formação... E quando concluirmos, esses questionamentos que fiz, que eu levantei, que reivindiquei melhora, eu vou colocar em prática? Ou vou ser mais uma da lista que... [não completa a frase, pausa e sorri, faz uma expressão que remete ao que já pontuou criticamente: estudar, se formar e não conseguir colocar em prática o que aprendeu na universidade e/ou desistir disso]. (Patrícia Sorte – GF B).

Reforçamos a constatação de que a docência foi tratada, na maioria dos relatos, como dimensão indissociável da pesquisa na atuação docente. Os termos docência e pesquisa estão presentes nos dados com significações distintas, porém, sempre interligados e/ou seguidos um do outro. Isso revela uma compreensão, pelos sujeitos, dessas dimensões como inseparáveis na formação e na atuação do pedagogo. Podemos notar esse fator nos comentários, respectivamente, de Hellen e de Patrícia Boa Sorte: “Não há docência sem ensino, como Paulo Freire fala, né? Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; “O docente, no exercício da profissão [...] nunca pode deixar morrer esse olhar de pesquisador, ele não pode se acostumar com as situações”.

Em sua fala, a licencianda Cleidimar também destaca a necessidade de atribuição de significado ao processo de formação e à ação docente: “Eu aprendi que,

como professor, a gente tem que estar aberto a tudo e que tudo que acontece tem um significado”. Nos fragmentos discursivos a seguir, os sujeitos reconhecem a contribuição de um entendimento de docência atrelado à pesquisa; por exemplo, no depoimento de Orlando, que destaca o estágio como um dos componentes responsáveis por despertar essa compreensão.

Eu acho assim também. A pesquisa e a docência tem que andar juntas, sempre a gente vê que uma é o embasamento da outra. Mas, quando a gente entra aqui na universidade, a gente acha que a docência era uma coisa e a pesquisa era outra e não poderia estar juntas. Aí, quando a gente chega ao estágio, a gente vê que a pesquisa e a docência tem que andar juntas, até mesmo porque a gente precisa disso pra desenvolver um bom trabalho no ambiente escolar. E é com o estágio que a gente passa a ver que nós estávamos equivocados e passa a compreender de outra forma, a dinâmica da sala de aula, o movimento escolar como um todo. (Orlando – GF B).

O professor, o docente, ele não é detentor do conhecimento, ele cria as possibilidades para obter o conhecimento [...] Então, [...] o papel do professor é criar para o aluno condições para que ele busque o seu próprio conhecimento. (Karol – GF A).

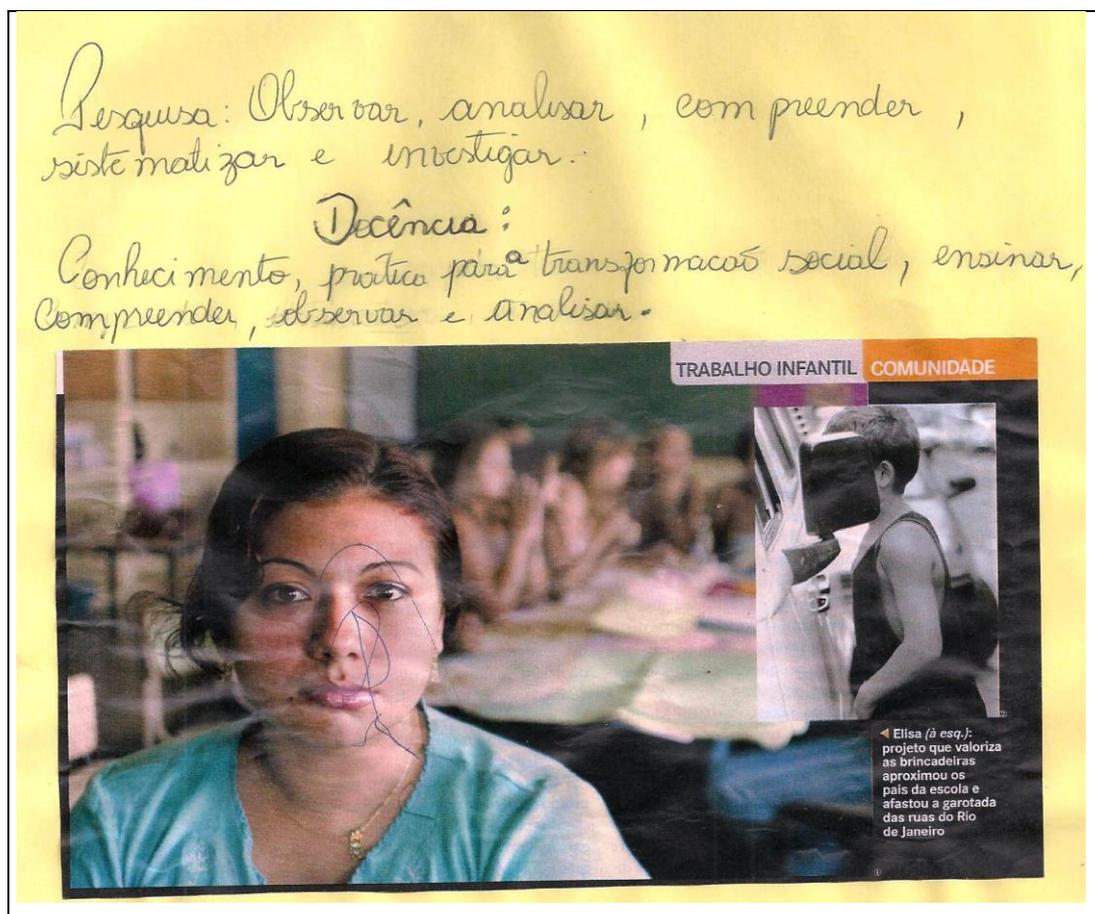
Falando sobre ser docente e da questão da pesquisa e de que forma isso acontece na formação. Eu não consigo separar [...] a docência da questão da pesquisa, pelo menos durante a formação do curso de Pedagogia. Eu acho que algumas disciplinas contribuíram nessa percepção da relação entre a docência e a pesquisa, algumas atividades, algumas disciplinas como a questão da sociologia, da psicologia, a estatística que foi uma disciplina que a gente teve já no último semestre, mas assim... [pausa] e o estágio. (Patrícia Reis – GF B).

Eu acho que o estágio é o momento crucial da nossa formação, que é quando a gente consegue estabelecer essa relação entre a docência, que é a própria prática, e a pesquisa, olhar de pesquisador, porque eu acho que quando a gente passa pelo estágio, quando a gente está lá, ao mesmo tempo estabelecendo essa relação entre a teoria e a prática, a gente tem um olhar de pesquisador, porque é lá que a gente encontra os desafios, percebe e desperta pra algumas coisas: “Olha, por que será que isso está acontecendo? Porque que isso persiste na educação?”. [...] Durante o estágio é que a gente vai estabelecendo essa relação e vai abrindo esse olhar de pesquisador mesmo. (Patrícia Reis – GF B).

Pensar a docência enquanto estudante de Pedagogia é saber que temos uma responsabilidade política e social no que se refere à Educação, a gente culpa muito o estado, culpa o sistema, culpa tudo. Dizem: “Mas comigo? Comigo não é, estou aqui pra trabalhar, ganhar meu ‘salariozinho’. E não [pensa] a questão crítica pro estudante. Não vivencia, não cria com o estudante. (Edison – GF A).

Podemos perceber nos relatos anteriores e na representação verbo-visual que segue que a pesquisa na atuação do professor é também associada à criticidade, como já mencionamos. Com relação a esse aspecto, destacam-se o estímulo que os docentes devem promover aos alunos na busca ao conhecimento e a postura, do (a) pedagogo (a) em formação inicial, diante da responsabilidade política e social nas questões da Educação.

Figura 8 – Representação de docência e pesquisa (Patrícia Reis)



Fonte: Elaborado por Patrícia Reis utilizando de recortes de revistas.

A licencianda Patrícia Reis, ao justificar sua representação de docência e pesquisa, relatou que compreende a docência associada ao saber fazer, ao aprender a ensinar, o que exige observação e análise da prática educativa. Por conta disso, ela deve estar atrelada à pesquisa, uma vez que – em uma investigação, na compreensão e na sistematização dos conhecimentos produzidos – existe um dado contexto social e

educativo com demandas que reclamam transformação. Com essas reflexões, recordamo-nos de Franco (2008, p. 141), ao afirmar que

[...] a produção científica deverá se sustentar por uma perspectiva ideológica e política; melhor dizendo, se o produto da ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isso perde as possibilidades de se afirmar como produtora de transformações. Esse é o grande dilema da Pedagogia como ciência da Educação.

Essa discussão acerca da relevância social da pesquisa, do potencial de transformação social que esta pode promover, esteve presente em vários momentos no grupo focal. Ela foi observada nos embates discursivos dos sujeitos, como vimos na afirmação de Edison em um dos diálogos já destacados neste texto: “Tem que ser relevante, tem que ter um alcance social, ou não é pesquisa”. Também no depoimento e na representação verbo-visual de Patrícia Reis, a pesquisa vem associada à docência e à pesquisa frisando a capacidade de transformação social. Por meio desses exemplos, podemos observar como as reflexões dos (as) licenciandos (as) mostram a importância que tem uma compreensão ampla e consequente de docência, indicando também que tipo de formação estão tendo e quais expectativas tem em relação ao currículo do curso.

### **3.3 Ser professor? Ser pesquisador?**

A prática da pesquisa na docência universitária foi associada, pelos sujeitos, ao conhecimento teórico. Assim, foi vista pelos sujeitos, em contraposição à prática do professor que não está vinculado à academia, discurso que intensifica a ideia da pesquisa científica desconectada das problemáticas e das questões da realidade das escolas de Educação Básica.

As reflexões tecidas pelos (as) licenciandos (as) revelam um sentido de cientificidade da pesquisa ligado à teoria e à prática de alguns “privilegiados” que dispõem das condições para a realização da investigação. Para o desenvolvimento de pesquisa, faz-se necessário investimento financeiro, esforço e engajamento intelectual, político e social por parte dos pesquisadores. Essas condições devem ser garantidas à universidade e aos pesquisadores de modo geral, pois, se negligenciadas, corre-se o risco de termos a atividade de pesquisa inviabilizada e/ou realizada em condições

precárias. Por sua vez, a docência, na percepção dos sujeitos, está ligada à prática em sala de aula, que, na maioria das falas, refere-se às práticas docentes na Educação Básica, mesmo reconhecendo em diversos momentos a indissociabilidade entre a prática do professor e a pesquisa. Essas reflexões marcaram os diálogos dos dois grupos, mas estão, de modo mais incisivo, no grupo B, que discutiu situações vivenciadas nos estágios. Esses vislumbravam as possibilidades de a pesquisa científica ser desenvolvida nas escolas e as dificuldades práticas enfrentadas pelos professores.

[...] aqui [referindo à universidade] se falou muito da questão do pesquisador, do professor, dele ser professor e, além de ser professor, ser também um pesquisador e aí está a maior dificuldade, porque muitas vezes a sociedade não nos vê como pesquisador vê a gente como meros professores que só faz ensinar e não pesquisar. E tem a dificuldade também que esses professores encontram pra fazer suas pesquisas, então, isso também é muito importante. (Orlando – GF B).

Fazendo uma ponte da docência com a pesquisa, eu queria destacar a palavra “compartilhar”, a gente vê muito as pesquisas sendo compartilhadas [compartilhadas como sinônimo de divulgadas, comunicadas], pesquisas da docência, da universidade. E a gente vê muito pouca produção do professor. Aquele que de fato tá lá [referindo-se à sala de aula da Educação básica] com, digamos, [pausa] a matéria-prima da pesquisa, produz muito com relação ao científico. (Elisângela – GF B).

Então, essa pesquisa que a gente aprende aqui na universidade com as disciplinas, ela não segue lá nas escolas. O professor graduou, vai cada um pra sua sala e acabou [...] Então, realmente, se a escola tivesse um projeto de pesquisa em que os professores pudessem fazer em conjunto, coletivo, um projeto de pesquisa. Por que não estudar aquela dificuldade do aluno e por no papel, objetivos, justificativa e tal, fazer um projeto mesmo? Então, isso não acontece. Talvez isso, realmente deixa a desejar, falta isso também na Educação, pra que nossa Educação melhore. Uma coisa é a gente tá aqui na graduação, estudar as teorias, tudo, e chega lá, muito raramente sozinho a gente vai conseguir alguma coisa, não é? (Glória – GF B).

Eu vejo, assim, não como um ponto negativo, mas como seria conciliar essas duas coisas. É que às vezes a gente coloca, assim, que o professor tem que ser um eterno pesquisador. Claro que surgem os desafios, as dificuldades, e surgem da sala de aula, do cotidiano da escola que partem a maioria das pesquisas, e que vão à busca a partir dos questionamentos, mas a maioria dos docentes, dos professores..., é isso, não conseguem conciliar as duas coisas e não têm aquele tempo necessário para aprofundar nas questões, dedicar aos questionamentos, tem os desafios. Talvez uma das dificuldades é a escola ter muitos desafios na sala de aula, talvez isso, da Educação hoje, de ter essas dificuldades, [...] do professor não ter esse tempo para a pesquisa. (Maria Ivonete – GF B).

As falas anteriores expressam sentidos de docência que remetem a um tipo de prática dissociada da investigação teórica e identificam-na, na maioria das vezes, com a presença da prática na docência na Educação Básica. Contudo, em alguns depoimentos há um interesse explícito em não culpar o professor, pois, como argumentam os sujeitos, não se trata, em muitas situações, da desmotivação e/ou da negação da possibilidade de realizar estudos teóricos como fundamentação e/ou como investigação sobre a prática, mas das condições objetivas para a realização da pesquisa científica. Essas questões também estão presentes nos seguintes fragmentos:

A questão de ser docente e ser pesquisador, por exemplo, existe a classe que pesquisa, e a sala de aula que é a questão prática, mas uma está a serviço da outra. Eu estou só refletindo sobre isso e nunca havia parado pra pensar nessa questão da docência e da pesquisa, desse professor que fica inviabilizado por conta das várias atividades e que, ao mesmo tempo, não pode ser professor. E pesquisar também não é uma tarefa fácil e, aí, fica parecendo um grupo que produz o conhecimento e outro que aplica esse conhecimento. (Patrícia Reis – GF B).

Eu já convivi, já fui pra sala de aula, com dois lados da história [referindo-se ao momento de prática do curso]. Eu já convivi com uma professora que, antes que eu pisasse o pé na sala de aula, ela já me desmotivou todinha: Ah, você está fazendo Pedagogia, não tinha nada melhor pra você fazer. Me colocou lá no chão, aquela coisa, me colocou lá no chão mesmo. E depois, teve outra professora que, antes que pisasse o pé na sala de aula, me disse assim: “Poxa, parabéns! Pedagogia é um curso ótimo, bem amplo”. E ela é motivada, se especializa. Aí, você vê que o professor tem força de vontade, ela quer estar ali, mas ela tem necessidades. Você vê que enquanto a outra professora falava horrores da Pedagogia e ficava ali estagnada na caixinha dela, a outra tem iniciativa, só que ela tinha dificuldade, porque ela tinha turma de Educação Infantil pela manhã, turma de EJA à noite, trabalhando até sessenta horas, então é difícil para o professor. Às vezes, dizem assim: Ah, o professor não quer nada. Não é verdade, ele quer sim. Mas ele não consegue, porque ele tem que viver, tem que comer, tem uma vida, é difícil. (Karol – GF A).

O debate entre os sujeitos se intensifica: “Formar-se professor? Formar-se pesquisador?”. Em determinado momento no grupo focal A, esses questionamentos instigaram a discussão dos estudantes sobre as perspectivas do grupo em relação ao futuro profissional, sobre as funções a serem exercidas ao se formarem em Pedagogia. O grupo fazia intervenções discursivas, especificamente, sobre a atividade da docência e a da pesquisa na atuação docente. A mediadora fez um questionamento sobre como eles

se pensavam no futuro, ao concluírem o curso, como docentes ou como pesquisadores. A pergunta causou reação imediata no grupo: todos sorriram, alguns se mostraram surpresos, outros convictos de seu posicionamento. Todos, de algum modo, deram alguma resposta, algumas delas inaudíveis, pois falaram simultaneamente, mas, mesmo assim, percebiam-se alguns posicionamentos nas expressões. Em meio às falas, um diálogo se destacou:

– Quase cientistas! [fala baixinho, sorrindo e com certa timidez] (Cleidimar – GF A).

– Claro. Cientistas da Educação! [exclamam ao mesmo tempo] (Edison, Karol e Hellen – GF A).

[Murmurinhos inaudíveis em reação ao tema em discussão, quase todos com comentários paralelos. Adyla, uma das integrantes, permaneceu sempre silenciosa, muito tímida, mas se podia notar suas expressões de concordância ou não em relação às discussões no grupo. Especificamente nesse momento ela balança a cabeça em gesto afirmativo para as falas de Cleidimar, Edison, Karol e Hellen].

– O pedagogo é o cientista da Educação [expressa com entonação firme]. A gente tem que se assumir dessa forma. Se a gente não se assumir enquanto cientistas da Educação de fato, outras pessoas vão se apropriar disso e não vão fazer o que devem na Educação. (Edison – GF A).

– É por isso que muita gente, fora da universidade, quando falo que o meu curso é Pedagogia, logo dizem: “Ah, mas você vai dá aula?”. (Karol – GF A).

– Vai ser um “professorzinho”. (Edison – GF A).

– Sim, nós vamos dar aula. Mas também vamos ser pesquisadores, vamos ser gestores, muitas outras coisas. [expressa com voz firme, afirmativa] (Karol – GF A).

– E pra você dizer que é um cientista da Educação, esse tripé que a academia diz, deveria, de fato, funcionar. Para que a criatura pesquisasse, fosse a campo. Se formasse enquanto professor, educador, cientista. (Edison – GF A).

– Ser professor não é só ensinar em sala de aula, é aprender também. E não é só aprender com os alunos, mas a gente mesmo tem que buscar o nosso próprio conhecimento e aprendizagem. (Cleidimar – GF A).

Faz-se oportuno retomar aqui algumas discussões já tratadas em outro momento deste estudo; referimo-nos ao debate sobre a base identitária da formação em

Pedagogia. Alguns autores (FRANCO, 2011, 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; PIMENTA, 2001) defendem a ideia de que a formação em Pedagogia não deve se resumir à docência, uma vez que consideram que a atividade do pedagogo envolve outras demandas que vão além da sala de aula. Isso confere à Pedagogia uma expressão mais ampla que a docência, a saber: as atividades de investigação da práxis educativa, a gestão de sistemas de ensino e escolas, a coordenação de atividades pedagógicas e a atuação nos variados espaços educativos como demandas da formação em Pedagogia.

Por outro lado, temos posicionamento contrário a esse entendimento, como a ideia defendida pelos adeptos da Anfope, absorvida pelo documento oficial das DCNP (BRASIL, 2006), que considera a docência como base identitária da formação em Pedagogia. Franco (2011, p. 127) afirma: “Assim, considerar a Pedagogia como base identitária dos cursos de formação de educadores significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade”.

Em outro momento do grupo focal, ao serem questionados sobre a contribuição do currículo na formação para a pesquisa e para a docência, os sujeitos se manifestaram, em sua maioria, reconhecendo que o currículo explora atividades diversas que contemplam essa formação, para o (a) pedagogo (a), com destaque ao papel dos estágios e das atividades interdisciplinares por meio da materialização do SIP. A intervenção dos professores, quando reforçam e incentivam a pesquisa, é citada pelos sujeitos, assim como o estágio, apontado como um dos momentos em que sentem a pesquisa de modo mais próximo, pois associam esta situação a ida a campo. Reforçam que esse contato com o campo estimula o desejo pela pesquisa e também pode ser encarado como uma oportunidade de afirmação ou não da profissão.

Os componentes curriculares eles sempre se preocupam com essa questão da pesquisa, toda hora batendo na tecla: “Olha a questão da pesquisa. Veja a sociologia e estágio” [a licencianda refere-se aqui às falas de professores do curso]. Então, assim, conversando com uma colega que fez o curso há uns oito anos atrás, e afirmou que a UNEB não tinha essa formação para a pesquisa, era só a questão prática, preparar esse professor pra chegar à sala de aula. “Nossa! Então, agora tá diferente”, eu falei pra ela. Porque tudo que a gente faz, eles falam e olham muito a questão da pesquisa: “Vocês têm que fazer monitoria de iniciação científica, apresentar trabalhos”. Nossa! Isso está muito forte aqui dentro, a questão da pesquisa. E, praticamente quase todos os professores em todas as disciplinas se preocupam com isso. Então, eu acho que a UNEB, a grade curricular tem se preocupado com a questão da pesquisa. (Patrícia Reis – GF B).

A prática no estágio é mais prazerosa, porque a gente vai a campo. E a gente vincula muito pesquisa com ir a campo. Por isso que fica mais evidente o período do estágio, porque a gente sai assim das referências bibliográficas, das análises documentais e vai a campo... É o momento que a gente tem assim [pausa], é o momento que a gente tem a obrigação de estar naquele espaço e ao mesmo tempo de reafirmar o desejo ou não de estar lá. No meu caso, no estágio, foi reafirmar mesmo, a certeza de que é Pedagogia mesmo que eu quero, é a docência mesmo o que eu quero. Superar a ideia da distância entre a teoria e a prática. O estágio nos propicia muito isso, porque nos é exigida uma prática, e uma prática pensada. (Elisângela GF B).

Eu lembro que uma colega falou de uma intervenção, de algo que ela acrescentou numa sequência didática para resolver uma situação e essa professora perguntou: “O que mais você tinha feito para lidar com a situação?”. Porque não bastava somente uma atitude pedagógica; era necessária também uma atitude política. (Orlando – GF B).

Os sujeitos expressaram também algumas dificuldades vivenciadas na materialização do currículo, como afirmou Orlando: “Eu acredito que o currículo tem contribuído sim, só que é assim: tem a questão do tempo que é corrido e outras que impedem esse professor pesquisador de surgir”. A organização do currículo foi discutida pelos sujeitos que questionaram sobre a distribuição do tempo para atividades acadêmicas em sala de aula e para o estudo extraclasse, os estudos complementares.

- Eu acho interessante nas faculdades lá fora: França, Estados Unidos, Londres e outras. Têm esse conhecimento de como se organiza, de como se constitui o currículo dos cursos, o tempo do professor e do aluno em sala de aula é menor, eles passam duas ou três horas em sala de aula e o restante do tempo, é destinado a estudos autônomos dos alunos e à pesquisa destes. Você vê que lá fora eles produzem muita pesquisa. E aqui não, fica tudo a cargo da universidade. Por isso, tem muita gente que vem pra cá, tá marcando lugar e só faz alguma coisa quando é solicitado, não tem autonomia de pegar... Ah! Eu tenho interesse, vou buscar, vou pesquisar. (Karol – GF A).

- Os professores incentivam. Ah! Faz um artigo. Você tem capacidade. Envia para os congressos. Mas, a gente não tem tempo pra isso. É uma coisa bem complicada, essa relação do tempo, ter que estar em sala de aula e essa coisa da pesquisa, da extensão... Olhem aí, e tem que fazer pesquisa, extensão e ainda estar na sala de aula. (Cleidimar – GF A).

Por meio da exploração das situações discursivas no grupo focal e das narrativas de formação, cujas análises compuseram este capítulo, foi possível perceber que os sentidos de docência e pesquisa foram produzidos pelos sujeitos, no contexto do currículo do curso, mediante algumas referências:

- discussões acerca da organização curricular do curso (reivindicação de mais espaço no currículo destinado às atividades de prática, não o restringindo apenas aos componentes de estágio, bem como às discussões sobre a viabilidade prática dessa reivindicação, além de pontuarem os desafios na execução das atividades SIP);
- expectativas, fatores favoráveis e inseguranças em relação à atuação profissional no futuro;
- reconhecimento da docência e da pesquisa como dimensões indissociáveis na atuação em Pedagogia;
- referências positivas a situações formativas de instrumentalização para o exercício da pesquisa acadêmica, identificadas nos diversos componentes do curso;
- discussões sobre a especificidade da Pedagogia e sobre as atividades de ensino e de pesquisa como atribuições da docência;
- constatação da necessidade de maior ênfase nos fundamentos teóricos ligados às metodologias e à necessidade de esses conhecimentos serem trabalhados anterior ou concomitantemente aos estágios;
- questionamentos sobre a relação entre teoria e prática na universidade e nas escolas de Educação Básica;
- reconhecimento da contribuição da universidade para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante da realidade educacional;
- debates e embates mais acirrados e, muitas vezes, divergentes em torno do papel e da relevância social da universidade na promoção do tripé ensino-pesquisa-extensão;
- consenso de que o curso de Pedagogia possibilita tanto a formação para a docência quanto instrumentaliza o professor para atuar como um pesquisador da práxis educacional.

Constatou-se certa dispersão nos sentidos de pesquisa em alguns discursos. A pesquisa era ora associada a um tipo específico de atividade acadêmica ora referida como atividade intelectual institucionalizada e relevante socialmente. Os sujeitos também indicaram a necessidade de habilidades específicas para a realização da investigação, porém reconheceram que nem sempre é possível de desenvolvê-las nos cursos de graduação.

Consideramos também que o modo como a pesquisa é tratada na dinâmica do currículo do curso investigado colaborou para que os(as) licenciandos(as) pudessem perceber a necessidade de investigação da prática pedagógica no cotidiano educacional e não entendê-la apenas sob o aspecto da formação para a pesquisa com maior ênfase no exercício nas habilidades e técnicas de pesquisa científica dissociadas da prática educativa na atuação do (a) pedagogo (a). Apesar da ênfase na iniciação aos procedimentos da pesquisa e na pesquisa acadêmica como um dos aspectos explorados pelo currículo, com base nas análises realizadas, foi possível inferir que as vivências das atividades de pesquisa no currículo do curso possibilitaram também que os sujeitos associassem a pesquisa não apenas às produções acadêmicas. Em diversos momentos, eles discutiram a função social da pesquisa como um recurso para o enfrentamento das dificuldades da realidade educacional, passível de favorecer a instrumentalização teórica, a criticidade e criando, com isso, condições favoráveis para compreender o contexto do trabalho pedagógico e da realidade educacional, com vistas à intervenção e à perspectiva de transformá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. [...] O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. (BAKHTIN, 2003, p. 348-349).

E assim este estudo foi desenvolvido: baseado na interação, no encontro, no diálogo, pois como afirmei anteriormente apoiada em Vasconcelos (2013), compreendi, durante todo o percurso investigativo, que o processo de pesquisa não constitui um ato solitário e sim dialógico, um ato de interlocução que instiga os envolvidos na produção de sentidos. Particpei com toda minha inteireza, com minhas potencialidades e fragilidades, com toda minha individualidade, e confesso: precisei refazer-me muitas vezes para que fosse possível continuar a caminhada. Nessa trajetória, foram inúmeras as reflexões e o aprendizado construído por meio das decisões teóricas e metodológicas diante da escolha de caminhos que se fizessem, ao mesmo tempo, objetivos, fundamentados, éticos, humanos e científicos. Nesta seção, teço algumas considerações finais, destacando marcas da trajetória percorrida, aprendizagens que emergiram desta caminhada investigativa e que compõem o *corpus* desta dissertação.

A reflexão sobre meu processo formativo como pedagoga, egressa do DEDC, *Campus XII* da Uneb foi constante. Ela ocorreu, especificamente, ao interrogar-me sobre o acesso que tive, durante a graduação, ao exercício das habilidades para a prática da pesquisa, e cresceu quando foram sendo agregadas interlocuções com os (as) licenciandos (as) de Pedagogia sobre a formação para a docência e para a pesquisa no contexto do currículo do curso, interlocuções desenvolvidas ao longo das aulas que ministrava em minha atual condição de professora-formadora dessa mesma instituição.

Essas vivências constituíram-se nas primeiras aproximações com o objeto de estudo e se somaram às constatações da produção científica da área (ANDRÉ, *et al* 1999; BRZEZINSK; GARRIDO, 2007; PIMENTA, 2002). Essas evidenciaram que os estudos sobre formação inicial de professores, mesmo com um considerável aumento de pesquisas e publicações em nosso país, ainda se fazem insuficientes diante das muitas

problemáticas dessa área de estudo. Esses levantamentos destacaram ainda a existência de poucos estudos com foco no curso de Pedagogia. Ambas as questões reforçaram meu interesse pelo tema.

A problematização desse contexto culminou no delineamento da questão central desta pesquisa, destacada no início deste texto: “Quais sentidos de docência e de pesquisa são atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia diante do currículo do referido curso do DEDC, *Campus XII* da Uneb?”. Na perspectiva de atender a essa questão, o objeto central da pesquisa consistiu em compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia.

A abordagem dialógica discursiva (BAKHITN, 2012; 2003) foi tomada como sustentação teórica e metodológica deste trabalho, de abordagem qualitativa e de inspiração fenomenológica. Utilizei a denominação “inspiração fenomenológica” por compreender que a fenomenologia, para além de uma perspectiva metodológica, funcionou, nesta pesquisa, como uma orientação. A partir dela, procedi à percepção dos sentidos produzidos pelos sujeitos por meio de suas manifestações individuais sobre as vivências na materialização do currículo do curso de Pedagogia, de suas experiências eleitas e relatadas como situações significativas de formação. Tal entendimento, na teorização husserliana, trata da manifestação da consciência.

A investigação, como já exposto, foi desenvolvida no DEDC, *Campus XII* da Uneb de Guanambi. Recorri às narrativas de formação e à realização de grupo focal para a produção de dados com os sujeitos da investigação, selecionados de modo a compor um *continuum* do curso. Com isso, o grupo de sujeitos foi formado por licenciando e licenciandas do primeiro ao último período do curso, dentre eles, quatro licenciandas que concluíram o curso no decorrer da pesquisa, o que enriqueceu as interações estabelecidas nos encontros do grupo focal. A descrição, a organização e a interpretação dos dados produzidos comportaram dispositivos da ordem metodológica bakhtiniana, sendo os conceitos de tema e significação o suporte para o processo de análise e compreensão do objeto de estudo.

Tendo em vista que o propósito central deste estudo envolveu a compreensão de sentidos no contexto do currículo do curso de Pedagogia da Uneb, realizei uma descrição comentada dessa organização curricular e destaquei as principais proposições do Projeto-Político Pedagógico do Curso. A concepção de currículo como gênero do discurso, na perspectiva bakhtiniana, foi por mim referenciada ao realizar essa descrição. Ela foi aqui articulada por conta da identificação de características de

temática e de estilo no desenho curricular e da percepção, tanto no organograma quanto na materialização desse currículo, dos esforços para superar estruturas fixas e estáticas na organização do currículo. Adotei também, no desenvolvimento de toda a pesquisa, a concepção de currículo/cultura como prática de significação, compartilhando da teorização de Silva (2003). Para ele, os sentidos somente podem ser produzidos de modo contextual, em uma rede de relações, entrelaçados a marcas de linguagem por meio de práticas discursivas.

Discussões pertinentes à compreensão do objeto de estudo foram explicitadas ainda na terceira seção, a exemplo dos marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil, bem como dos debates sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia, que contemplam as considerações de diversos estudiosos da área – entre eles, Brzezinsk (2011), Franco (2008), Libâneo e Pimenta (2011), Saviani (2012) e Pimenta (2001) – e os posicionamentos da Anfope sobre a formação em Pedagogia. Considerando que a pesquisa insere-se no âmbito da formação inicial de professores, com ênfase nos sentidos de docência e pesquisa produzidos no contexto do currículo do curso de Pedagogia, abordei sua centralidade na formação de professor, explicitarei as determinações legais contidas nas DCNP (BRASIL, 2006) e pontuei alguns aspectos do contexto de produção do texto de Stephen J. Ball Richard Bowe, referidos por Mainardes (2006). Utilizei esse referencial para a análise de políticas curriculares, com vistas a contextualizar a descrição da organização curricular do curso de Pedagogia.

Como afirmei no início desta seção, participei da pesquisa com toda minha inteireza. Essa colocação inclui não somente o esforço intelectual empreendido na construção teórica e metodológica ou o cuidado com a sistematização e a interpretação das informações produzidas, mas também o constante diálogo e a interação com os sujeitos da pesquisa. Estive presente e atuei nos diversos momentos da pesquisa: na moderação dos encontros do grupo focal; nos momentos de composição das narrativas, dialogando com os sujeitos, questionando, realizando intervenções, instigando-os à produção escrita. Ademais, realizei o minucioso trabalho de transcrição dos encontros do grupo focal e, após essas etapas, dei início à organização e à exploração dos dados empíricos, seguindo pistas, sinais, indícios discursivos, marcas, que pudessem me auxiliar no desvelamento do objeto de estudo, tal qual o pesquisador do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Em seguida, procedi à exploração dos sentidos de docência e de pesquisa, inicialmente, analisando esses sentidos e suas respectivas significações extraídas das narrativas de formação.

O delineamento dos discursos das narrativas foi organizado em dois momentos . No primeiro, foram analisadas as narrativas produzidas pelos sujeitos na fase exploratória da pesquisa. No segundo, foram exploradas as narrativas ampliadas e/ou elaboradas pelos 17 sujeitos na continuidade da investigação.

Nas narrativas da fase exploratória, os estudantes deram ênfase à contribuição dos componentes curriculares de PPP, PE e TCC em sua formação inicial para a docência e a pesquisa. Eles ressaltaram como significativas as colaborações desses componentes na formação para a docência e para a pesquisa, mas apontaram também as incompletudes mais frequentes na materialização do currículo. Indicaram: a necessidade de maior articulação do componente PPP com as demais disciplinas do curso, o tempo escasso destinado ao contato com o campo durante a realização do TCC e certa dispersão entre as primeiras orientações sobre pesquisa, exploradas no semestre inicial do curso, e a realização do TCC.

No segundo momento da análise das narrativas, os indícios discursivos revelaram maior foco na compreensão de docência. Os sujeitos foram unânimes ao afirmar que possuem uma compreensão mais ampla de docência, entendendo-a como atividade complexa, que exige conhecimentos teóricos e metodológicos específicos. Assinalaram que entendem a docência para além do ato de ensinar, para além do domínio das técnicas, das metodologias, e atribuíram a ela a inter-relação de dimensões, sendo estas: técnica, intelectual, humana, afetiva, política. Além disso, reconheceram a necessidade de formação específica e qualificada para a atuação como docente; apontaram como intrínseca a relação entre docência e pesquisa, mesmo atribuindo sentidos que conferiam características distintas aos termos; e demonstraram ter conhecimento sobre as diversas possibilidades de atuação do pedagogo, como a gestão, a coordenação pedagógica, a pesquisa e a prática pedagógica em instâncias educativas não escolares.

Na continuidade da análise, interpretei os discursos advindos do grupo focal, entrelaçados às representações verbo-visuais de docência e pesquisa. As interlocuções iniciais do grupo focal foram provocadas pelas imagens que representavam diversas visões da docência. Os sujeitos expressaram variadas percepções, entre elas, as recordações do tempo de escola na infância, das situações e dos professores marcantes na trajetória escolar e a repercussão social da profissão. Emergiram, dessa interação, concordâncias e também embates nos diálogos dos sujeitos, que, assim como nas narrativas e nas representações verbo-visuais, se posicionaram quanto ao entendimento que possuem da pesquisa, da docência. Houve também embates discursivos diante de

alguns questionamentos sobre a especificidade da formação em Pedagogia: “Ser professor? Ser pesquisador, cientista educacional?”.

Esse panorama de compreensões dos sentidos que os sujeitos atribuíram à docência e à pesquisa na formação do pedagogo, revelou aproximações com o posicionamento de teóricos da área, referenciados neste estudo. Libâneo e Pimenta (2011) defendem que a ação pedagógica não se resume à docência. Franco (2008) argumenta que cabe ao pedagogo não somente o exercício da docência, mas também a compreensão e a transformação da práxis educativa. A autora fala de uma nova “profissionalidade” para a formação em Pedagogia, destacando que essa deve contemplar a atuação na docência escolar, a atividade como não docente e como cientista educacional, que seja um especialista na compreensão, na pesquisa e na orientação da práxis educativa.

Quanto aos sentidos de pesquisa atribuídos pelos sujeitos, a pesquisa evidenciou certa dispersão. Ela foi ora associada a um tipo específico de atividade acadêmica, ora referida como atividade intelectual institucionalizada, como pesquisa científica, considerada válida somente se possuir relevância social. Com base nas análises realizadas, posso afirmar que as vivências nas atividades de pesquisa no currículo do curso favorecem, aos sujeitos, o entendimento de pesquisa vinculado não apenas às produções acadêmicas. Isso porque, em diversos discursos, os sujeitos evidenciaram que o currículo contribui para o entendimento da pesquisa em sua função social, como instrumento indispensável para o enfrentamento das dificuldades da realidade educacional por meio da investigação da práxis, com vistas à intervenção e às perspectivas de transformação.

A partir dessas inferências, retomo Franco (2008). A autora argumenta que o fazer pedagógico há que se tornar também um fazer científico e que deve ser resultado de ações que o façam superar o campo teórico. Ela também indica a necessidade de incorporar a esse fazer a reflexão sistematizada da prática educativa, a análise do planejamento, da ação e instrumentalização teórica para a compreensão desta prática.

Nesta investigação, os sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados permitem refletirmos sobre a complexidade da formação em Pedagogia. Mesmo diante de diversos estudos e debates acerca do tema, a discussão do currículo pelas vozes do estudante foi extremamente significativa. Ela possibilita que as questões aqui problematizadas pautem debates com os envolvidos na operacionalização do currículo do curso,

promovendo uma reflexão sobre o currículo prescrito, as práticas de formação desenvolvidas e os encaminhamentos possíveis.

Cumprе afirmar que sou corresponsável pela operacionalização desse currículo, dada minha condição de professora-formadora na instituição investigada. Ademais, com esta pesquisa, intensifica-se mais ainda meu compromisso de buscar alternativas de potencialização da organização curricular do curso. Para tanto, com base nas análises e nas inferências realizadas, ousou pontuar algumas proposições:

- potencializar a integração das atividades de prática pedagógica e investigações acadêmicas e científicas no contexto da prática educativa, de modo a promover, desde o início do curso, uma aproximação dos(as) pedagogos(as) em formação inicial aos espaços de futura atuação profissional, especialmente com as escolas de Educação Básica<sup>18</sup>;
- articular ações como palestras e rodas de conversa, ou seja, estratégias diversificadas que promovam o debate sobre as especificidades de formação do(a) pedagogo(a) e as possibilidades de atuação nos diversos espaços educativos, prioritariamente, sensibilizando as escolas de Educação Básica sobre a importância da prática da pesquisa na promoção da melhoria da prática educativa;
- investir cada vez mais na articulação entre os componentes curriculares do currículo e o diálogo entre discentes e docentes no planejamento e desenvolvimento das ações didático-pedagógicas e científicas;
- intensificar e diversificar mecanismos de divulgação dos conhecimentos produzidos na universidade, estreitando a relação entre pedagogos em formação inicial e docentes da universidade, comunidade científica e escolas de Educação Básica.

Diante da desafiadora tarefa de explorar os sentidos por meio da análise discursiva na dialógica bakhtiniana, reconheço que os sentidos aqui expressos não são fixos, eles se deslocam e se refazem acompanhando a dinâmica de formação dos sujeitos, as novas estratégias de operacionalização do currículo, as urgências e as

---

<sup>18</sup> Com isso, busca-se romper com a histórica representação dicotômica “docente X pesquisador”, que distancia o pedagogo da reponsabilidade de pensar e investigar a práxis educativa da ação docente.

demandas da própria Educação, que vão se atualizando. Com essa compreensão, encerro estas considerações, lembrando a seguinte afirmação de Bakhtin (2003, p. 348): “A vida é dialógica por natureza”. Também o são: o processo de pesquisa, o pesquisador, nossas aprendizagens, nossos discursos. Haverá sempre outros discursos, outros olhares, outras percepções, outros sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas Ciências da Linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9394, de 20 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196 de 1996**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N° 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.
- INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Guanambi**. IBGE, 2014. Disponível em:  
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291170&search=bahia|guanambi|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BRZEZINSK, Iria. Pedagogo: delineando identidade (s). **Revista UFG**, Goiânia, ano XII, n. 10, p. 123-132, jul. 2011. Disponível em:  
<[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos\\_pdf/iria\\_brzezinski.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- BRZEZINSK, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 60-81, jan.-

jul. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/157/167>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. In: \_\_\_\_\_. **Educação Básica**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CARNEIRO, Thiago Rodrigo Alves. Como o professor é visto 2: família, pais dos alunos, governo sociedade, alunos e ele mesmo! In: \_\_\_\_\_. **Thiago Rodrigo**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/como-o-professor-visto-familia-pais-alunos-governo-sociedade?blog=3>> . Acesso em: data.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ates Médicas, 2000.

COELHO, Fernanda de Castro Batista; SOUZA, Ester Maria Figueiredo. Contrapontos entre linguagem e educação: a docência como objeto de discurso. Anais II SEMFEX – In: SEMINÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO, 2., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2012. CD-ROM.

COSTA, Giselda dos Santos. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. **Revista intercâmbio**, São Paulo, ano V, n. XXV, p. 153-172, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Angelina Bernardete. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Grupo focal nas pesquisas em Educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai.-jun.-jul.-ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009)>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multifuncional nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2013.
- MEIRELES, Cecília. É preciso não esquecer nada. In: GODOY, Gilberto. **Blog do Gilberto Godoy**. Brasília: Instituto Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/e-preciso-nao-esquecer-nada---cecilia-meireles>>. Acesso em: 4 mar. 2015.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 271-292.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da Educação e Prática Pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

PACHECO, José. **Políticas curriculares**: referenciais para análises. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Eliete (Org.); NETO, João Batista. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massananga, 2006.

SANTOS, Alisson Rodrigo; MOREIRA, Adelson Fernandes. Contribuições de Bakhtin para constituição e análise de entrevistas e grupos focais. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 13, p. 83-91, 2011. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/283>>. Acesso em: 17 maio 2014.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e adultos**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/18319/1/JoseJRS\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/18319/1/JoseJRS_TESE.pdf)>. Acesso em 03 jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 193f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2014.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Currículos e discursos de práticas pedagógicas. In: **Itinerários de pesquisa. Políticas públicas, gestão e práxis educacionais**. NUNES, Claudio Pinto. SANTOS, José Jackson Reis dos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Passo Fundo. RS: Editora da universidade de Passo Fundo. 2008. p. 140-161.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. **Currículo como gênero do discurso**: convergências para o livro didático de língua portuguesa. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 9., COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2., 2011, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011. p. 1-16.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organização de: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade do Estado da Bahia – Uneb. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Guanambi: Uneb, 2008. Não publicado.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Pesquisa enquanto intervenção, tradução, compreensão e construção de sentidos: nuances da interação verbal pesquisador-pesquisado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 79-96, mai.-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1435>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

**APÊNDICE A – Autorização da instituição**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) – PPGED**  
**Fone: (77) 3424-8749      E-mail: ppged@uesb.edu.br**

Na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), na linha de pesquisa “Currículo e Práticas Educacionais”, pretendo desenvolver uma pesquisa nesta instituição. O objetivo central da investigação consiste em compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia do DEDC, *Campus XII* da Uneb.

Será adotada uma abordagem prioritariamente qualitativa a partir de uma perspectiva fenomenológica, dada a natureza do objeto de estudo. Para tanto, recorreremos à análise documental do projeto do curso de Pedagogia, à realização de grupo focal e à composição de narrativas do processo de formação dos licenciandos do curso de Pedagogia para a produção dos dados.

Informamos que todo material originado do processo de produção dos dados será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Será mantido sigilo da identidade dos (as) participantes da pesquisa.

Estaremos à disposição, a qualquer momento, para maiores informações sobre a pesquisa, se assim julgar necessário.

Consideramos relevante a realização dessa pesquisa no sentido de contribuir para repensar a experiência de desenvolvimento curricular em curso no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*, especificamente no curso de Pedagogia.

Na expectativa de contarmos com sua autorização para a realização da pesquisa na instituição, bem como no curso de Pedagogia, agradecemos.

Alessandra da Silva Reis Costa  
Mestranda em Educação  
Contato: (77) 8808-2262  
alessandra.sreis@bol.com.br

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza  
Orientadora  
Contato: (77) 8802-0159  
emfsouza@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pela instituição *Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XII* declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e autorizo a execução desta na instituição.

Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante do estudo, resguarda-se o direito de revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição e/ou aos seus participantes. Declaro, também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

**APÊNDICE B** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) – PPGED**  
**Fone: (77) 3424-8749      E-mail: ppged@uesb.edu.br**

**Prezado (a) licenciando (a) de Pedagogia,**

Na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), na linha de pesquisa “Currículo e Práticas Educacionais”, venho formalizar o convite para participar da pesquisa intitulada *Docência e pesquisa: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia*. A pesquisa tem por interesse compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia do DEDC, *Campus XII* da Uneb.

Julgamos relevante a realização dessa pesquisa no sentido de contribuir para repensar a experiência de desenvolvimento curricular em curso no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*, especificamente no curso de Pedagogia.

Será adotada uma abordagem dialógica e discursiva, de inspiração fenomenológica. Realizaremos grupo focal e composição de narrativas do processo de formação, tomando como referências as vivências no currículo do curso de Pedagogia.

Esclarecemos que todo o material originado do processo de produção dos dados será utilizado, única e exclusivamente, para fins dessa pesquisa. Os dados provenientes do grupo focal serão gravados em áudio e vídeo e, após a utilização, arquivados pela pesquisadora.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles (as) que dela participarem. Mesmo assim, caso queira, poderá desistir da participação nessa pesquisa a qualquer momento.

Estaremos à disposição, a qualquer momento, para maiores informações sobre a pesquisa, se assim julgar necessário.

Na expectativa de contar com sua participação nesse estudo, agradecemos.

Alessandra da Silva Reis Costa  
Mestranda em Educação  
Contato: (77) 8808-2262  
alessandra.sreis@bol.com.br

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza  
Orientadora  
Contato: (77) 8802-0159  
emfsouza@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_,  
estudante do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia, declaro-me suficientemente esclarecido (a) sobre os objetivos, as características e os possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Alessandra da Silva Reis Costa, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza. Estou ciente e fui informado (a) dos cuidados que a pesquisadora irá tomar na utilização das informações produzidas, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da participação em grupo focal e da composição de narrativa, tomando como referência meu processo de formação no curso de Pedagogia.

Autorizo as gravações em áudio e vídeo, ciente de que sua utilização será restrita à dissertação da pesquisadora. Consinto que minhas intervenções nas discussões do grupo

focal sejam transcritas e utilizadas, exclusivamente, para fins da pesquisa e não permito exibição pública das imagens. Ademais, quanto à identificação no relatório de pesquisa,

( ) Autorizo minha identificação nominal.

( ) Solicito que minha identificação não seja nominal.

Indique o nome pelo qual deseja ser identificado (a): \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**APÊNDICE C – Narrativa: proposta 1**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) – PPGED**  
**Fone: (77) 3424-8749      E-mail: ppged@uesb.edu.br**

Prezados (as),

Eu, *Alessandra da Silva Reis Costa*, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado acadêmico) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada à linha de pesquisa “Currículo e Prática Educacionais”, estou desenvolvendo um estudo intitulado *Docência e pesquisa: sentidos de atribuídos por estudantes de Pedagogia* e gostaria de contar com a colaboração de vocês, graduandos e graduandas do curso de Pedagogia. Para tanto, apresento a seguinte proposta:

- ✓ Escreva uma narrativa, expondo sua vivência no desenvolvimento dos componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica”, “Pesquisa e Estágio Supervisionado” e “TCC” ao longo do curso. Exemplifique com situações que, em sua avaliação, foram e/ou são favoráveis ou prejudiciais para o exercício da docência e da pesquisa.

Obs: Não é necessário identificação, apenas apresente o semestre que está cursando.

Desde já, agradeço pela disponibilidade e pela colaboração.

Estudante do \_\_\_\_\_ semestre

**APÊNDICE D** – Elaboração/ampliação das narrativas de formação**PROPOSTA**1º momento

- ✓ Construa uma narrativa escrita, relate suas experiências, impressões, aprendizagens, etc., durante o seu processo de processo de formação no curso de Pedagogia, situe os caminhos que percorreram seus pensamentos. Você poderá, caso queira, orientar-se pelas proposições abaixo:
1. O que você entende por docência e por pesquisa? Tome como referência as contribuições do currículo do curso de Pedagogia para esse entendimento.
  2. Quais referências e/ou situações têm sido mais relevantes em seu processo de formação? Quais delas lhe instrumentalizaram para o exercício da docência e da pesquisa? A que você atribui isso?

2º momento

- ✓ Represente – usando gravuras, desenhos, esquemas, etc. – seu entendimento de docência e de pesquisa com base em suas vivências no curso de Pedagogia.

APÊNDICE E – Roteiro semiestruturado para o grupo focal



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) – PPGED

Fone: (77) 3424-8749

E-mail: ppged@uesb.edu.br

*1º Encontro*

✓ Roteiro elaborado com vistas à produção de dados qualitativos para a compreensão dos sentidos de docência e de pesquisa atribuídos pelos estudantes de Pedagogia no componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica”.

**Título do estudo:** *Docência e pesquisa: sentidos de atribuídos por estudantes de Pedagogia.*

**Autora:** Alessandra da Silva Reis Costa

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza

**Objetivo Geral:** Compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia do DEDC, *Campus XII* da Uneb.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, acústica, etc.):

---



---



---



---

---

---

---

---

### Participantes

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

- ✓ Boas vindas / Apresentação da dinâmica do encontro com breves considerações sobre os procedimentos de um grupo focal;
- ✓ Acordos prévios com os sujeitos sobre procedimentos para o encontro;
- ✓ Apresentação geral do grupo;
- ✓ Exposição da imagem: “Como o professor é visto”;
- ✓ Momento para que escrevam sobre o curso, sobre a opção por Pedagogia, sobre o que pensam a respeito de docência e de pesquisa, sobre as expectativas que têm do curso, sobre as vivências que os marcaram (esse registro terá a função de orientar a fala dos sujeitos, ajudá-los a organizar o pensamento, não será recolhido).

### Algumas questões:

- ✓ Qual seu entendimento de docência?
- ✓ Quais situações vivenciadas no curso têm sentido para você no que diz respeito aos saberes da docência e da pesquisa?

- ✓ Que atividades vivenciadas nos componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica”, “Pesquisa e Estágio” e “Trabalho de Conclusão de Curso” você associa às aprendizagens de docência e de pesquisa?

**APÊNDICE F** – Roteiro semiestruturado para o grupo focal

**2º Encontro**

**Título do estudo:** *Docência e pesquisa: sentidos de atribuídos por estudantes de Pedagogia*

**Autora:** Alessandra da Silva Reis Costa

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza

**Objetivo Geral:** Compreender os sentidos de docência e de pesquisa atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia do DEDC, *Campus XII* da Uneb

**CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE**

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, acústica, etc.):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Participantes

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

- ✓ Boas vindas;
- ✓ Conversa informal sobre o período decorrido do último encontro até o momento;
- ✓ Comentário sobre o processo de transcrição do encontro anterior;
- ✓ Provocações para o início dos diálogos, destacando trechos da transcrição do encontro anterior.

Questões que poderão ser lançadas na condução das discussões no grupo:

1 - Em relação às atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia, em quais você efetivamente se envolveu? Quais considera que tenham contribuído para a sua formação?

Por quê?

2 - O que a disciplina “PPP” acrescentou? Percebeu a dimensão da pesquisa nas outras disciplinas? Essa dimensão notada refere-se à pesquisa em que sentido (mais prático, mais teórico, mais social...)?

3 - Gostaria que vocês falassem sobre suas impressões e vivências no curso de Pedagogia no que diz respeito à formação para a docência e para a pesquisa. Vocês consideram ter realizado pesquisa aqui no curso?

4. O que vocês pensam sobre a pesquisa, ao concluir a graduação, na atuação profissional? Com o fim do curso vocês se veem mais como professores ou como pesquisadores?

4 - Vocês reconhecem momentos no curso em que os saberes foram trabalhados, especificamente, ora para a pesquisa, ora para a docência?

Por fim, agradeceremos pela disponibilidade e pela participação na pesquisa.

**APÊNDICE G** – Transcrição do segundo encontro (Grupo Focal A)**Data:** 23/10/2014**Início:** 8h20min**Término:** 9h39min**Participantes:** Adyla, Cleidimar, Maria Eunice, Tatiana, Edson, Hellen e Karol

O segundo encontro do grupo focal foi realizado no dia 23 de outubro de 2014 em uma sala do *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O encontro teve início às 8h20min com término às 9h39min. O ambiente era refrigerado, apresentava boas condições de acústica e iluminação. Foi montada uma mesa retangular no centro da sala, comportando os sujeitos sentados em semicírculo. Assim dispostos, foi possível uma maior interação entre o grupo, uma vez que puderam se expressar e dialogar mantendo contato visual, o que facilitou as intervenções da moderadora do debate, função desempenhada pela pesquisadora, que cumpriu também a tarefa de realizar anotações durante o encontro. O ambiente tinha à disposição água e um lanche, partilhado ao final da seção em um momento de descontração.

O encontro foi gravado em áudio e vídeo, com a utilização de dois gravadores e duas câmeras, como forma de garantir que as informações não se perderiam em caso de falha técnica de um dos aparelhos. As imagens do vídeo funcionaram como um auxílio na transcrição das informações, ao possibilitar que os integrantes pudessem ser visualizados no momento da gravação com seus gestos e expressões. Após a transcrição, tanto o vídeo quanto a gravação em áudio foram arquivados e se encontram em posse da pesquisadora.

Participaram do encontro um total de sete estudantes, quatro do quarto semestre (Adyla, Cleidimar, Maria Eunice e Tatiana) e três do segundo semestre (Edson, Hellen e Karol). Não houve faltas. Foram encontradas algumas dificuldades para reunir o grupo, agendar data, pois os horários dos estudantes não coincidiam, alguns estavam envolvidos com projetos de extensão, outros com monitoria. Foi solicitada a colaboração dos professores no sentido de dispensar os alunos em dois horários de aula. Não houve resistência dos professores, que se mostraram solícitos e reconheceram a importância da

atividade tanto para a pesquisa quanto para a contribuição na formação dos alunos por meio da participação no grupo focal; assim, dispensaram os(as) licenciandos(as). O encontro foi realizado durante os dois primeiros horários de aula dos estudantes.

A reunião foi iniciada pela moderadora (função desempenhada pela pesquisadora), que comentou sobre o processo e o resultado da transcrição do encontro anterior, citando trechos da transcrição em diversos pontos para instigar o início das discussões. Nesse momento, a pesquisa foi descrita em seus aspectos técnicos, como investigação, como procedimento de relevância social, a prática de pesquisa e de ensino na profissão de professor, o estágio como espaço de investigação, etc.

Foi solicitado que, por meio da reflexão sobre esses pontos, acrescentassem a percepção que eles têm de pesquisa e de prática pedagógica. Algumas perguntas nortearam o caminho reflexivo: “Essa ideia teve alguma alteração em relação ao encontro anterior? O que pode ser acrescentado? Qual a contribuição do currículo para essa compreensão de pesquisa e docência? Que atividades foram marcantes para a compreensão de docência?”. Alguns minutos foram cedidos para que os sujeitos fizessem um rascunho com as ideias-chave de suas respostas. Prontamente eles atenderam ao pedido, sem apresentar resistência. Essas anotações tiveram a função de orientar a fala e não foram recolhidas pela pesquisadora.

Em seguida, as falas se iniciaram com alguns diálogos informais entre os sujeitos e comentários sobre a participação no PIBID e sobre as dificuldades em conciliar as atividades extras, como a elaboração de artigos, resumos e trabalhos em geral para a participação em eventos. Em meio a essas conversas, um dos sujeitos começou a apresentar suas respostas:

EDISON – A universidade diz, diz, diz (ênfase, tom de questionamento) que se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, mas não dá suporte para a pesquisa, nem para a extensão, se você vai fazer uma pesquisa, igual a gente tá no PIBID, as meninas também tiveram o projeto X (refere-se às colegas no grupo e cita um projeto de extensão do campus), a gente tem que fazer pesquisa, ter que gerar textos, tem que escrever, mas pra isso, também tem que estar na sala de aula, se você faltar, como eu utilizei dois dias pra terminar um artigo do PIBID, foi um reboiço. Você (aponta para uma colega) não viu que eles questionaram, porque que eu faltei se eu tinha que está na sala de aula. Não dá tempo pra gerar artigo, você tem que se virar.

- \* Questionamentos sobre a organização do tempo no PIBID, o tempo para a sala de aula, o tempo para produção.

KAROL – Eu acho interessante, nas faculdades lá fora, França, Estados Unidos, Londres e outras, têm esse conhecimento de como se organiza, se constitui o currículo dos cursos, o tempo do professor e do aluno em sala de aula é pouco, eles passam duas ou três horas em sala de aula e o restante do tempo, é destinado a estudos autônomos dos alunos e a pesquisa destes, você vê que lá fora eles produzem muita pesquisa. E aqui não, fica tudo a cargo da universidade, por isso tem muita gente que vem pra cá, tá marcando lugar e só faz alguma coisa quando é solicitado, não tem autonomia de pegar... Ah! Eu tenho interesse, vou buscar, vou pesquisar.

CLEIDIMAR – Os professores incentivam. Ah! Faz um artigo, você tem capacidade, envia para os congressos, mas a gente não tem tempo pra isso. É uma coisa bem complicada, essa relação do tempo, ter que estar em sala de aula e essa coisa da pesquisa, da extensão.

E continua: Mas também tem essa questão, são nove semestre, você tem terminar nesses semestres e pronto. O semestre, por exemplo, é de quatro meses, tem professor que já quer logo sair e adianta. O semestre vai terminar em janeiro, eles já querem terminar em dezembro.

KAROL – Só em dezembro? O nosso vai terminar em novembro (ironiza).

(Murmurinhos inaudíveis)

CLEIDIMAR – Olha aí. E tem que fazer pesquisa, extensão e ainda estar na sala de aula.

- \* A mediadora tece alguns comentários sobre o que está sendo discutidos pelos sujeitos e em seguida faz um questionamento sobre as perspectivas para o futuro na profissão, sobre o papel do pedagogo. Docente? Pesquisador? Questiona como o grupo se vê no futuro ao concluir o curso.

(Todos sorriem demonstrando surpresa e alguma dúvida, mas alguns se sentem convictos nas respostas).

CLEIDIMAR (sorrindo e com certa timidez) – Quase cientistas (todos sorriram novamente)

EDISON / KAROL / HELLEN – Claro! Cientista da Educação! (Exclamam ao mesmo tempo)

EDISON – O pedagogo é o cientista da Educação. A gente tem que se assumir dessa forma. Se a gente não se assumir enquanto cientistas da Educação de fato, outras pessoas vão se apropriar disso e não vão fazer o que devem na Educação.

KAROL – É por isso que muita gente, fora da universidade, quando falo o meu curso é Pedagogia, logo dizem: - Ah! Mas você vai dá aula?

EDISON – Vai ser um professorzinho (Professor no diminutivo pra dizer de alguém que não se comprometerá com a educação, que terá uma atuação medíocre).

(Murmurinhos inaudíveis, quase todos com comentários paralelos, por isso, difíceis de ser identificados).

KAROL - Sim, nós vamos dá aula. Mas também vamos ser pesquisadores, vamos ser gestores, muitas outras coisas.

EDISON – E pra você dizer que é um cientista da Educação, esse tripé que a academia diz, deveria, de fato, funcionar. Para que a criatura pesquisasse, fosse a campo. Se formasse enquanto professor, educador, cientista.

CLEIDIMAR – Ser professor não é só ensinar em sala de aula, é aprender também. E não é só aprender com os alunos, mas a gente mesmo tem que buscar o nosso próprio conhecimento e aprendizagem.

KAROL – Nós sabemos que tem muitas pessoas que estão aqui na universidade, que por mais que escutem coisas maravilhosas, de se tornar um sujeito crítico, de ter que dar seguimento à nossa formação, sabemos que tem muita gente que quando sai daqui, se tranca numa sala de aula o resto da vida, muitas vezes se torna um professor frustrado,

rancoroso. Nós sabemos que tem isso, só a gente busca sempre o melhor, ou seja, ao sair da universidade, eu quero dar aulas, tudo bem eu vou dar aulas, mas também eu vou dar seguimento à minha formação, eu vou estudar me especializar, eu quero fazer um mestrado, doutorado, eu vou querer sempre mais. Acho que é natural do ser humano, querer sempre mais. Nós nunca estamos satisfeitos com o que nós temos. E isso é essencial, não estarmos satisfeitos com o que a gente tem, nós temos que buscar mais, ir além.

EDISON – É interessante, o professor se forma na condição de nunca estar formado.

KAROL – Exatamente. (Em afirmação ao que disse EDSON)

EDISON – Eu acho bonito isso porque eu não sou formado professor, eu estou me formando. Quer dizer, o status do professor é sempre estar estudando.

(Parte do grupo, especificamente, as alunas do segundo semestre, observam essa discussão entre os alunos do quarto semestre e demonstram pelas expressões faciais, com movimentos afirmativos, estarem gostando, estarem em concordância com o que está sendo discutido, mesmo sem se manifestarem verbalmente).

KAROL – E agora no curso, nós estamos com aquelas matérias mais técnicas (Gestão, Oralidade Infantil, Terceira Idade e outras), está tudo focado assim, mais específico. Aquela coisa de “sonho lindo da Pedagogia” (gesticula as aspas com as mãos) acabou, já ficou pra trás. A gente sabe que lá no começo do curso a gente ouvi, você vai pedagogo, você pode fazer muita coisa, vocês vão trabalhar na base, aquela coisa (complementa sorrindo). E a gente espera essa coisa assim até o final, e não vai.

CLEIDIMAR – Também tem uma questão assim, quando o professor como você disse (referindo-se a KAROL) que o professor fica só lá na sala de aula a vida toda e não faz outra coisa (rir, um tanto constrangida ao comentar a situação) eu já vi muitos casos, principalmente Ensino Médio. Os professores já bem mais velhos, eles só querem saber de aposentadoria. Deu vinte anos, pronto. Eu já dei o que tinha que dar, agora os alunos que se virem, que se lasca pra lá. Entendeu. Então na sala de aula, diz isso, ensina isso. Mas, fora isso, de o professor ir se desleixando, tem outra questão. A questão do município, ou do estado, se o professor tem o espaço de melhorar aquele conhecimento

que ele tem, lógico que o ensino dele em sala de aula vai ser bom. Alguns professores não se interessam, mas lá na minha região, teve dois professores que mesmo dando aula, conseguiram licença do estado para poder fazer um mestrado, uma pós-graduação em matemática e outro em geografia.

EDISON – Isso já está predisposto em lei. Quando você é efetivo, o estado tem que liberar para esse tipo de formação.

CLEIDIMAR – Mas nem sempre funciona.

EDISON – Mas aí tem que fazer como o professor X nos diz: Tem que procurar o respaldo da lei! (exclama gesticulando, imitando o professor, todos sorriem e pela expressão relembram o docente e demonstram admiração).

TATIANA (sorrindo exclama sobre o professor) – Ele é minha paixão!

KAROL – A gente tem saber da legislação, porque quando a gente sabe de todos os nossos direitos e deveres, a gente está com todos os instrumentos. O professor X trabalha muito isso em Gestão Escolar. Na própria gestão de vida, a gente tem que conhecimento da legislação, que é essencial. Edson até dizia que ele sempre andava com a legislação de bolso (sorriem).

KAROL – Sobre essa questão que Cleidimar disse, sobre professor desmotivado, perto de se aposentar. Eu já convivi, já fui pra sala de aula, com dois lados da história. Eu já convivi com uma professora que, antes que eu pisasse o pé na sala de aula, ela já me desmotivou todinha. Ah, você está fazendo Pedagogia, não tinha nada melhor pra você fazer, me colocou lá chão, aquela coisa, me colocou lá no chão mesmo. E depois, teve outra professora que, antes quem pisasse o pé na sala de aula, me disse assim: Poxa, parabéns! Pedagogia é um curso ótimo, bem amplo. E ela é motivada, se especializa. Aí você ver que o professor tem força de vontade, ela quer está ali, mas ela tem necessidades. Você que enquanto a outra professora falava horrores da Pedagogia e ficava ali estagnada na caixinha dela, a outra tem iniciativa, só que ela tinha dificuldade, porque ela tinha turma de Educação Infantil pela manhã, turma de EJA à noite, trabalhando até sessenta horas, então é difícil pro professor. Às vezes dizem assim: Ah, o

professor não quer nada. Não é verdade, ele quer sim. Mas ele não consegue porque ele tem viver, tem que comer, tem uma vida, é difícil.

- \* A mediadora teceu alguns comentários sobre a última fala, destacando, a precarização do trabalho docente e em seguida buscou relacionar com a formação e instigou a retomada da discussão para questões mais específicas sobre o currículo do curso, a contribuição dos componentes curriculares, conteúdos na formação para a docência e para a pesquisa.

EDISON – Eu não consigo ver essa dicotomia não. Pensar na docência sem pesquisa é pensar no ensino tradicional estanque. Pensar na pesquisa sem a prática da docência é pensar que a criatura não está vivenciando, ou vai pesquisar fora da sala de aula, sendo que o nosso laboratório é a sala de aula. Não está colocando em prática (faz um gesto de negação com a cabeça)

KAROL – Isso mesmo (concordando com a fala de Edson). Até porque se fala muito na questão da práxis. Aqui dentro (se referindo à universidade), eles falam muito da questão de conciliar a pesquisa com a docência, de que pesquisa e prática andam juntas, mas tem professores que só dão conteúdo, só teoria, teoria, teoria e não falam como é que a gente vai fazer na prática.

CLEIDIMAR – Por isso tem um monte de gente diz que na teoria é uma coisa e na prática é outra.

TATIANA – Por isso que falar em pesquisa... (não completa a frase, faz um gesto de negação com a cabeça)

KAROL – A teoria é uma coisa, a prática e outra, mas as duas coisas estão juntas.

HELLEN – Por isso a necessidade do professor em sala de aula, ele passar a teoria, mas também, dar um suporte, por ele ter mais uma bagagem de conhecimento, explicar como isso se dar na prática.

EDISON – Porque quando a gente tem a teoria, estamos falando de fundamentação teórica, conteúdo denso sobre um tema, não tem, necessariamente, que distanciar ele da

vida, se distanciar ele da vida. Se distanciar ele da vida, ele deixa de ser útil e assim não é interessante para ser estudado.

CLEIDIMAR – Estou pensando aqui... Até agora a gente teve uma pesquisa de campo, que teve a teoria e depois a prática, mas que ainda ficou incompleto, fora isso, só uma professora nossa que tem essa questão da prática e da teoria, e relaciona com a realidade. Porque quando a professora está explicando um assunto, ela não só diz que isso aconteceu, está acontecendo. Não. Ela mostra pra gente. Tem uma imagem, como e que você pode trabalhar, como é que você vai incentivar o aluno a pensar sobre aquele conteúdo que você está dando. Então ela instiga o aluno a querer saber mais.

EDISON – É interessante, essa professora quando ela traz a prática, ela traz vivência. (Edson e Cleidimar se referem a uma professora da universidade)

CLEIDIMAR – Ela instiga a pensar, você já pensou qual a teoria que você tem pra por isso em prática? Ou se a sua prática não tem teoria.

KAROL – Engraçado. Parece que todo semestre tem uma pessoinha que faz a coisa acontecer, nunca é todo mundo (se referindo à prática dos professores).

EDISON – Esse semestre, essa pessoinha é o professor X, tem também a professora Y. É pessoa que faz pensar.

TATIANA – É o intelectual da história. (Falam do mesmo professor com entusiasmo)

KAROL – Você pensa assim: ‘Velho eu quero que ser que nem esse cara’! (Exclama com um jeito de falar característico dos jovens, numa expressão com gíria - Todos concordam, sorriem).

CLEIDIMAR – Você se desenvolve. Você vê que você sai daquele ponto que você estava, parecia que eu não sabia de nada, mas eu já sabia de tanta coisa (admirada). E você só melhora, nesse sentido, esse daí, até agora, é ótimo (se referindo a um professor).

EDISON – Eu não tenho nada a reclamar da academia, daqui. Com minhas dificuldades, eu pensei que eu não iria sair do segundo semestre, com minhas dificuldades que eu tenho com o aprendizado. Aí, eu encontrei logo no primeiro semestre, a professora X, Y. Porque a minha forma de aprender é meio complexa.

KAROL (Relembrando as atividades que contribuíram para a formação) – Assim, as mais difíceis, foram os SIP. Foram as que deram mais trabalho, mas a que trouxe mais experiência pra gente.

HELLEN – Verdade, a gente não tinha experiência com isso no Ensino Médio, era uma coisa nova.

EDISON – O que trouxe a gente pra vivenciar a teoria e prática como irmãs gêmeas foi o PIBID. É onde a gente tem uma vivência boa.

HELLEN – Por isso que a universidade oferece esses programas, né, pra gente vivenciar. Pra nós, enquanto futuros pedagogos, ver a prática e ver se é isso mesmo que a gente quer.

KAROL – Outro projeto interessante, é o Alfabetização em foco (projeto de extensão do campus). Mas, por ser, alfabetização, é mais específico. E o PIBID, é um leque maior, ele amplia bastante. Você faz um, por exemplo, o “Alfabetização”, pra começar o outro, um te prepara, vamos dizer assim.

CLEIDIMAR – O que acontece também com as disciplinas, algumas do primeiro te prepara para as do segundo e assim, sucessivamente.

KAROL – Parece que é pra cada ano, o primeiro tem muita coisa parecida com o segundo. Aí vem o terceiro que o quarto lembra muito.

EDISON – Cada ano parece que tem uma identificação, mas no final tem uma rompida.

KAROL - Porque que não é com todas as matérias. O PPP tem essa continuidade, por exemplo, você tem o I, II, III e o IV, depois vem estágio na mesma perspectiva e o TCC.

HELLEN – Até o quarto, não...

EDISON – Não, ela tem continuidade, só muda o nome da cria, mas continua a mesma coisa.

(Alguns diálogos paralelos, murmurinhos, sobre o tempo de duração do curso, em oito ou nove semestres, a possibilidade de fazer uma pós-graduação em nível de especialização, mestrado, antes de concluir o curso, formação continuada, cursar outras línguas, fazer intercâmbio, intenção em ser professor universitário, desejo de atuar em sala de aula, não importando o nível, outros).

KAROL – Acho que o medo em nossa formação, é terminar o curso e ficar desempregado, não ter trabalho, não ter mercado. (Em murmurinho geral concordam e demonstram preocupação com a observação). Porque também, eu não quero ir pra muito longe.

EDISON – Pra dar aulas em universidade, eu vou pra qualquer lugar, Acre, Moçambique!

(Risos)

- \* Nesse momento a mediadora propõe se teriam algo a acrescentar, uma vez que muitos pontos já foram abordados e percebe-se que as informações já começam a se repetir.

KAROL – Ah! Só um pouquinho sobre as atividades de PPP, semestre passado nós elaboramos um pré-projeto. Nesse semestre agora a professora está trabalhando com os projetos individualmente e já pensando no TCC. Já temos uma data prevista, em dezembro, para apresentar os projetos.

- \* A mediadora faz uma dinâmica rápida, propondo que falem palavras que mais ficaram em evidencia em nossos encontros.

TODOS ALEATORIAMENTE – Prática. Docência. Pesquisa. Conhecimento. Professor. Sala de aula. Aluno. Ensinar. Questionamento. Aprender. Busca a partir de algo que você quer.

EDISON – Na verdade a gente pensa que a pesquisa, porque parte de algo que a gente quer, mas tem que ser relevante pra comunidade, se não for relevante pra comunidade, não há necessidade de pesquisa.

\* Mediadora chama Edson questionando:

- No encontro passado você disse algo parecido e que achei muito importante, sobre a pesquisa, teria que ser importante.

EDISON – Foi isso mesmo, tem que ser relevante, tem que ter um alcance social, senão não é pesquisa. Vai ser só uma curiosidade do seu quintalzinho, do seu mundinho.

\* Mediadora – Provoca a discussão, convidando o grupo para refletir:

- Então, considerando que pra ser pesquisa deve haver um alcance social, vocês consideram que o que vocês fazem aqui na universidade é pesquisa, tem esse alcance social.

EDISON – Tem, tem sim. Porque pra eu começar a fazer pesquisa, eu tenho que me formar enquanto pesquisador, já é uma relevância. E eu como pesquisador vou ter essa relevância social. É o que a gente já tá tendo agora nos trabalhos. A pesquisa acadêmica na sala de aula ainda tem esse alcance, ela vai começar ter alcance quando eu começar a puxar pra mim a responsabilidade fazer pesquisa e buscar apresentar isso.

HELLEN – Eu acho assim, a gente deve fazer pesquisa conforme parte da gente, mas que essa pesquisa possa abranger o social, mas que ela parta do individual.

CLEUDENIR – Por enquanto acho que essa pesquisa que a gente faz aqui ainda não tem um alcance social. A gente está desenvolvendo em nós, para quando nos formamos pesquisadores, a gente ter uma ideia de como analisar o meio social onde a gente vive.

KAROL – Eu tenho outro conceito sobre se o que a gente faz aqui é pesquisa. Deveria ser, mas a universidade ainda está muito restrita no terreno universitário.

EDISON (interrompe a fala de Karol) – Não está. Não está. Porque a gente tem um monte de projeto de extensão.

KAROL - Mas estamos falando de pesquisa.

(Momento de discussão mais acirrada, algumas discordâncias).

KAROL – O que estou querendo dizer Edson (não completa a frase). No SIP passado, o que a gente fez foi pesquisa.

EDISON – Não.

KAROL – Teve relevância social.

EDISON – Não. É assim, não teve naquele momento. Mas teve a relevância de formar o sujeito enquanto pesquisador.

KAROL – Mas, deveria ter naquele momento.

EDISON – Mas não tinha suporte.

KAROL – Mas, deveria ter suporte (incisiva no tom de voz). É isso que eu estou querendo dizer, deveria ser relevante, mas ainda não é.

EDISON – Bem, ainda é restrita à formação. Mas veja que daí surgiu um artigo que eu apresentei em Recife, um artigo sobre a criança negra na escola, que vou apresentar em Caetité. E foi daquela “bagunça” toda (risos).

\* Mediadora – Que bagunça boa! (risos)

KAROL – Eu não disse que não é relevante. É (com um sentido particular, de que é relevante, mas ainda não o é da forma que deveria ser).

HELLEN – Um bom artigo tem a sua relevância, como pra apresentar num evento (sorrir).

(Edison mesmo com uma palavra afirmativa, ainda demonstrou uma expressão de questionamento, mas resolve encerrar a discussão).

EDISON – Entendi.

---

Finalizado o encontro, agradecimentos foram feitos pela mediadora, que destacou a importância da participação de todos e reforçou que sem essa colaboração o trabalho não existiria.

## APÊNDICE H – Narrativas

Elaborada em 2013 na fase exploratória da pesquisa – Tatiana 1º semestre

A Pesquisa e prática pedagógica, enquanto componente curricular, desempenha um papel de fundamental importância, pois a mesma é a ferramenta que nos auxilia a pôr em prática os conteúdos teóricos expostos em sala de aula, portanto, não devemos nos restringir a somente isso.

O componente curricular nos proporciona situações onde podemos constatar visivelmente o que outrora era desconhecido aos nossos olhos, a pesquisa de campo é um desses situações, que ocasionou o seminário interdisciplinar, onde discutimos questões e foram levantadas várias outras. Por fim, a banca solicitou novos estudos e fez críticas tanto da parte técnica como prática. Enfim, podemos perceber os equívocos cometidos, porém foi proveitoso.

O que aprendi sobre mim, analisando a vivência com a pesquisa e a prática pedagógica é que preciso me apaixonar mais pela pesquisa e desen-

Ampliação em 2014 – Tatiana 2º semestre

O componente Pesquisa e Prática Pedagógica, além de contribuir para com o nosso entendimento acerca dos conteúdos expostos em sala de aula e como colocá-los em prática o mesmo também contribui com nossa formação social, pois a pesquisa e a prática docente depende também dessa formação enquanto cidadãos críticos e reflexivos, capazes de fazer indagações sobre questões cotidianas e instigando a criação de soluções dos problemas que acomete a sociedade.

Com relação à pesquisa de campo na qual me referi, esta foi realizada no município de Rio de Contas na Bahia, mais especificamente na comunidade quilombola de Barra, onde frequentamos o local por um dia, conversamos em forma de entrevista com seu líder, o senhor Carmo e alguns moradores do local. O objetivo da pesquisa era discutir a situação educacional que era tanto no âmbito econômico, social, como educacional que era o nosso foco de pesquisa, através da mesma constatamos a existência de apenas uma escola de ensino multisseriado e que logo depois do 4º ano esses alunos se deslocaram para o município para a continuação dos estudos, a formação dos professores no caso duas da comunidade eram o magistério e a outra formada em história. O ponto relevante da pesquisa foi saber como os conteúdos de matriz africana ou os costumes eram abordados em sala de aula e assim verificamos que poucos ainda são mantidos como costumes ouvidos da sua origem. Enfim, nossa pesquisa tentou abordar os aspectos históricos dessa comunidade bem como suas características gerais.

Outro acontecimento vivido no curso foi a viagem a Recife-PE, foi muito gratificante participar do 34º ENEP - Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, pois vivenciamos experiências muito importantes para nossa formação docente, podemos ver como a educação está sendo tratada, se realmente ela está sendo prioridade. Enfim, por meio desse encontro pudemos ouvir várias palestras com vários docentes e discentes de vários estados e uma professora chilena. Percebemos como a questão política está inserida no ambiente escolar e como interfere tanto na estrutura, como no ensino das escolas.

Quando falo em me apaixonar por pesquisa é pela prática, preciso desenvolver mais esse quesito, por mais que ainda tenha tempo, preciso me dedicar mais e mais, porém oportunidades não vão faltar para que possa corresponder as minhas expectativas.

Quanto à docência e a pesquisa, creio que estejam interligadas, pois através da pesquisa pode-se desenvolver metodologias que auxiliem na prática docente. Por pesquisa entende-se que é um modo de investigação que procura responder as indagações da sociedade, colaborando tanto com ela com para a ciência, já a docência vai muito além de apenas dar aulas, ser professora, é ensinar, à criação, a aprendizagem, o conhecimento.

Elaboração em 2014 – Tamires 9º semestre

(...)

Bom, escolhi Pedagogia porque sempre gostei dessa área, de estudar, ler... E pra falar a verdade a palavra Docência foi acrescentada em meu vocabulário na Universidade, pois nunca tinha ouvido falar antes; E a minha compreensão de pesquisa foi a de o professor passar um tema, a gente chegar em casa copiar do livro e levar no dia seguinte para receber a nota.

Na Universidade essa visão foi superada. Hoje, no meu entendimento, Docência e pesquisa estão muito próximos uma

da outra. Em que uma é resultado da experiência e prática de ensinar e aprender e a outra de caráter investigativo, que busca respostas ou hipóteses.

Desse modo, o currículo contribuiu significativamente para que eu pudesse entender um pouco mais sobre Docência e Pesquisa, uma vez que a minha formação antes de chegar à Universidade foi bastante limitada no que diz respeito à pesquisa. Assim, foi possível perceber que estas duas dimensões e os saberes adquiridos ao longo do tempo apontam que tanto uma quanto a outra vão além dos muros da escola. Isso foi possível notar nas vivências durante os estágios em Espaço Não Formal, Educação Infantil e Ensino Fundamental I (séries Iniciais).

Essas experiências foram significativas e contribuíram para a construção da identidade docente e um olhar mais aguçado a respeito da pesquisa. As observações e interações durante o estágio possibilitaram associar teoria e prática, bem como docência e pesquisa.

Nesse contexto, o componente Curricular Pesquisa e Prática contribuiu na elaboração de projetos de Pesquisa, pois em meio a vários questionamentos e indagações

temos que delimitar um Tema para alcançar os objetivos propostos.

Desse modo, o Componente Curricular Pesquisa e Prática acrescentou na minha formação, o desejo de investigar, o olhar atento, curioso que todo educador deve ter, bem como a sensibilidade para observar detalhes que algumas vezes passam despercebidos. No entanto, sinto-me um pouco angustiada, por ainda não dedicar à pesquisa da forma como quero; a docência, no momento, está em primeiro lugar, mas vejo e observo situações em minha escola

1 Sendo assim, a pesquisa não está restrita apenas a um componente curricular, mas abrange outros. E de certa forma, precisa sair do campo teórico, para a prática e o alcance social.

Nessa perspectiva, quero aqui trazer um elo entre a docência e a pesquisa no meu processo de formação, das quais acredito que tanto a primeira quanto a segunda foram vivenciados da melhor maneira possível.

De início, tudo era novidade, diferente, afinal conquistar uma vaga na universidade pública não é fácil. Durante quatro anos tive a oportunidade de conhecer e conviver com

pessoas incríveis; professores dedicados que me auxiliaram a conhecer teóricos que discutem sobre vários assuntos; Paulo Freire, Bivãno, Selma Garrido, Coaventura de Souza, Luckesi, entre tantos outros.

Ah! os seminários, estes eram motivos de preocupação, ansiedade, mas também resultado de muito aprendizagem e discussões; As viagens, como posso esquecer a minha primeira apresentação de trabalho foi em um evento em Itaberaba/BA, e por incrível que pareça foi a minha primeira vez que falei no microfone. Imagi-  
nava... Ansiedade, nervosismo, emoção, alegria... Tanto sentimento junto. Mas

graças a Deus consegui dá conta do recado e contei com uma companheira, parceira de todas as horas, que me deu apoio moral e tranquilidade, devido a sua espontaneidade e facilidade de falar em público.

flege, ao olhar para trás vejo quão foi gratificante a minha caminhada, o quanto aprendi e o que ainda tenho a aprender. Docência e Pesquisa, ainda tenho muito a aprender.

## ANEXO A - Fluxograma do curso de Pedagogia da UNEB – DEDC – Campus XII

